ETUDE DE L'ACQUISITION DES CONNECTEURS DU RECIT PARLE (ENFANTS FRANCOPHONES)

Nom : BOUTOLINI MOUNANGA
Prénom : GAËLLE

UFR : Sciences du langage

Mémoire de master 2 recherche - NN crédits 30- Mention SCL

Spécialité ou Parcours : Linguistique Sociolinguistique et Acquisition du langage.

Sous la direction de Jean-Marc COLLETTA.

Année universitaire 2009-2010

TABLES DES MATIERES

Résumé……..4

Abstract…….4

Introduction générale……...5

Chapitre 1 : Théories de l'acquisition du langage, problématique, hypothèses……7

Section1 : Acquisition du langage et des conduites narratives…….8

1-1. L'acquisition du langage……...8

1-1. L'acquisition des conduites narratives……..16

1-2-1. La dimension conceptuelle……..17

1-2-2. La dimension textuelle…….17

1-2-3. La dimension linguistique……17

1-2-4. La dimension cognitive……....17

Section 2 : Généralité sur les connecteurs……19

2-1. L'acquisition des connecteurs…….19

2-2. L'énonciation des hypothèses…….25

Chapitre 2 : Méthodologie de collecte et d'analyse des données……26

Section 1 : Le projet ANR_Multimodalité……27

1-1. Présentation du projet…….27

1-1-1. Le développement de la multimodalité de la parole…….....28

1-1-2. L'impacte de la langue et de la culture d'origine sur le développement multimodale 28

1-1-3. Les troubles de l'acquisition du langage……29

1-2. Les participants……29

1-3. Le matériel……30

1-4. Le déroulement de la collecte des données……30

Section 2 : Transcription et annotation des données……...31

2-1. Transcription des données……..31

2-1-1. Transcription des données du niveau verbal…….32

2-2. Annotation des données……...33

2-2-1. Annotation des faits linguistiques……...33

2-2-2. Catégorisation des connecteurs……...36

2-2-3. Annotation du récit……..37

Section 3 : Traitement des données……...38

3-1.Traitement quantitatif……..38

3-2. Traitement qualitatif……...39

3-3. Problèmes liés au traitement des connecteurs……..40

Chapitre 3 : Résultats et analyse des données……..42

Section 1 : Répartition des connecteurs selon l'âge et la tâche narrative……..43

1-1.Distribution en nombre et en% de la fréquence d'emploi des connecteurs selon l'âge 43

1-2. Distribution en nombre et en% de la fréquence d'emploi des connecteurs selon la tâche narrative 44

1-3. Description du ratio moyen des connecteurs selon la variable âge narrative……47

1-4. Description du ratio moyen des connecteurs selon la tâche narrative……50

Discussion…….55

Conclusion……61

Références bibliographiques……..62

Annexe…….65

Résumé.

Le sujet de notre recherche s'intitule : *L'étude de l'acquisition des connecteurs du récit parlé chez des enfants francophone*s de 6 et 10 ans. Il s'agit d'une étude comparative de l'emploi des connecteurs chez des enfants âgés de 6 et 10 ans. Cette recherche vise d'une part à vérifier les différents usages de connecteurs dans ces deux groupes d'âge lors de la production du récit. Car, comme nous l'enseigne la littérature, l'acquisition des connecteurs par des enfants en situation de production des récits monologués suivrait une évolution développementale aussi bien quantitative que qualitative. Elle vise d'autre part, à voir si la production de connecteurs par des enfants du même âge et d'âges différents est sensible au contenu narratif.

Les données ont été recueillies auprès de 87 sujets répartis en quatre groupes : deux groupes d'enfants âgés de 6 ans (scolarisées en grande section) et deux autres groupes d'enfants âgés de 10 ans (CM1).

Les résultats obtenus nous ont permis d'une part, de cerner l'évolution dans l''emploi des connecteurs. Et d'autre part, de comprendre que la variation dans l'utilisation de ces derniers peut s'expliquer aussi par le type de contenu narratif.

Abstract :

The subject of our research is entitled: *the study of the acquisition of the connectors of the spoken narrative of French-speaking children of 6 and 10 years*. It is about a comparative study of the use of connectors at 6 and 10 years old children. This research aims on one hand at checking the different uses of connectors in these two age groups during the production of the narrative. As shown by the literature, the acquisition of connectors by children in situation of production of the soliloquized narratives would follow developmental, quantitative and qualitative evolutions. It aims on the other hand, to see if the production of connectors by children of the same and different ages is sensitive to the narrative contents.

The data were collected with 84 subjects distributed in four groups: two groups of 6-year-old children (schooled in big section) and two other groups of 10-year-old children (4th year of primary school).

The obtained results allowed us on one hand, to encircle the evolution in use of connectors. And on the other hand to understand that the variation in their use can also be explained by the type of narrative content.

Introduction générale

Pour s'exprimer, nommer les choses ou défendre un point de vue, l'homme se sert du langage qui est, selon Caron (1989), un instrument de communication, mettant en jeu des sujets placés dans une certaine situation et interagissant entre eux en vue de réaliser certains buts. De ce point de vue, le langage est avant tout action-réaction. Cela voudrait dire que lorsqu'on produit un énoncé, on s'attend à ce que celui-ci soit reçu, bien compris, interprété par l'interactant, et suscite un comportement réactif (attendu ou inattendu) chez autrui. La description de ce schéma (qui est en fait un processus communicationnel) peut paraître simpliste à première vue. Mais lorsqu'on en vient à réaliser les différentes étapes qui le gouvernent, surtout chez les plus jeunes en situation d'acquisition du langage, l'on réalise combien cette tâche est ardue et nécessite de nombreuses étapes antérieures qui d'ailleurs déterminent l'acquisition du langage chez l'enfant, avant même qu'il n'atteigne la phase du langage adulte, qui lui est abouti.

Le but de ce travail est d'aborder les aspects linguistiques d'acquisition du langage au-delà de la petite enfance structurant le développement langagier de l'enfant. Il est reconnu et admis que c'est autour de l'âge de 2 ans que l'enfant produit son premier mot. Ce qui suppose, comme le souligne de Boysson-Bardies (2005), qu'à cet âge, l'enfant a déjà pu organiser les informations sensorielles, c'est-à-dire qu'il parvient à distinguer et extraire des sons linguistiquement pertinents de son environnement ; segmenter, catégoriser puis organiser les variations selon leur valeur de signification ; et enfin, qu'il est en mesure de reconnaître, dans la parole des autres, l'intention de signifier. C'est donc grâce à ces habiletés langagières que l'enfant acquiert et développe les unités simples et complexes de la langue maternelle.

Notre propos ici est donc de montrer comment des enfants plus âgés (6 et 10 ans) combinent en production certaines de ces unités linguistiques simples afin de produire des structures complexes et cohérentes. L'intitulé de notre travail est le suivant : *L'étude de l'acquisition des connecteurs du récit parlé chez des enfants francophon*es. Les sujets ciblés dans ce Mémoire pour vérifier nos hypothèses sont au nombre de 87 répartis en quatre groupes : deux groupes d'enfants âgés de 6ans (scolarisées en grande section) dont l'âge moyen est de 5,10 ans dans le premier groupe et de 5,7 ans dans le second ; nous avons également deux groupes d'enfants âgés de 10 ans (CM1) et dont l'âge moyen est de 9,10 ans pour le premier et 9,9 ans pour le second groupe.

Le présent travail de recherche qui s'intéressera précisément à ces deux classes d'âges aura pour champ d'investigation, leur étude comparative. Pour ce faire, il conviendra dans un

premier temps, de procéder à la vérification des différents usages de connecteurs dans ces deux groupes lors de la production du récit. Car, comme nous l'apprend la littérature scientifique, l'acquisition des connecteurs par des enfants en situation de production des récits monologués suivrait une évolution développementale aussi bien quantitative que qualitative. Il conviendra donc de vérifier le phénomène. Dans un second temps, nous axerons notre étude sur l'effet du contenu narratif. La tâche ici consistera à vérifier si la production de connecteurs est sensible d'une part à l'âge, et d'autre part au contenu narratif. Ensuite, nous nous attacherons à interroger l'effet conjugué de ces deux variables.

Pour dire un mot sur la production de connecteurs, notons que le contenu narratif compte parmi les variables les plus déterminantes dans l'organisation de la structuration du récit. L'étude de Fantazi et Colletta (2010) montre que le contenu narratif affecte aussi bien la production linguistique que gestuelle du locuteur. Ainsi, avant de développer les points saillants de notre travail, il paraît intéressant de revenir sur les principales théories qui décrivent le processus d'acquisition du langage chez l'enfant.

CHAPITRE 1 : Théories de l'acquisition du langage, problématique, hypothèses.

SECTION 1. Acquisition du langage et des conduites narratives.

1-1. L'acquisition du langage

L'acquisition d'une langue est un processus qui se fait de façon progressive chez l'enfant. Ce processus part du stade où celui-ci débute son acquisition jusqu'à l'étape où il acquiert le système complexe comme celui qu'on retrouve chez l'adulte. La transition entre l'état enfantin et l'état adulte ne se fait pas de façon simple. Entre ces deux phases qui en réalité constituent des étapes majeures, il y a plusieurs phénomènes qui se développent et se complexifient aussi bien du point de vue linguistique que cognitif. Cependant, malgré la complexité de cette transition, tout enfant se développant normalement produit son premier mot à peu près autour de sa deuxième année. Cet âge approximatif de production du premier mot par l'enfant est universel et a suscité de nombreuses interrogations chez les premiers chercheurs qui ont jugé nécessaire de comprendre et d'expliquer scientifiquement l'acquisition du langage. Car, comme le souligne De Boysson-Bardies (2005, p.16): *« les hommes ont toujours eu l'intuition que cette aptitude de l'enfant à acquérir rapidement le langage ne pouvait provenir que d'un don. »* Ainsi, pour s'écarter de ce dogmatisme linguistique, diverses théories ont été mises en place par des chercheurs dont l'objectif commun était de comprendre mais surtout d'expliquer à partir des comportements observables, d'une part (les comportements appris au sein de l'environnement social) et innés, d'autre part, (les comportements transmis génétiquement) l'acquisition du langage. Parmi ces différentes théories, nous avons le behaviorisme. En effet, les behavioristes, en s'intéressant aux comportements verbaux et aux données observables, rejettent tout ce qui se rapporte aux structures internes et aux processus mentaux car, soutiennent-ils : *« le langage n'est qu'un comportement parmi tant d'autres. »* (Watson, 1924).

Autrement dit c'est un comportement au même titre qu'aller se coucher quand on a sommeil, boire quand on a soif, manger quand on a faim etc. L'idée force des behavioristes est de considérer la modification d'un comportement en réaction au stimulus qui a été émis de façon interne ou externe. De plus, pour ces théoriciens, la connexion établie entre un stimulus et une réponse obéit à trois règles. D'abord des règles du conditionnement classique qui expliquent l'acquisition du langage par certains procédés comme les répétitions. En effet, ces règles démontrent qu'il est plus facile pour un l'enfant d'acquérir rapidement un mot qu'il entend fréquemment dans son entourage qu'un mot dont l'occurrence est rare. Ensuite, les règles du conditionnement opérant. Ces dernières véhiculent l'idée selon laquelle les productions de l'enfant, qui sont proches de sa langue maternelle sont renforcées par un adulte notamment

avec des sourires, des caresses, etc. Cette situation favorise également l'acquisition du langage. Cette corrélation obéit enfin, aux règles de l'imitation. Celles-ci s'appuient sur les moments d'attention conjointe entre la mère et l'enfant pour expliquer l'acquisition du langage. Puisque lors de ces moments, les productions de la mère peuvent être reprises ou imitées par l'enfant. De ce fait, si le mot répété se rapproche de la prononciation de la mère, là encore l'enfant est récompensé par des sourires, des caresses, des baisers, etc. (Bernicot et al., 2009, p.104). A l'aune de ce qui précède, nous concluons donc que l'acquisition du langage chez les behavioristes s'explique par ces trois procédés observables.

A la suite du behaviorisme, nous convoquons un autre courant : le générationalisme. Les générativistes, notamment avec Chomsky (1971), prônent une version innée de l'acquisition du langage. Pour eux, l'Etre humain naitrait déjà avec certain dispositif linguistique, qui lui serait transmis génétiquement et qui serait commun à toutes les langues : ce que Chomsky a appelé « *la grammaire universelle.* » Cette grammaire, selon les nativistes, présente des règles trop complexes pour qu'un enfant (d'environ deux ans) puisse les comprendre et les utiliser correctement et dans un temps aussi réduit (McNeil, 1970). C'est pourquoi, pensent-ils *« la grammaire est constituée d'un ensemble fini de règles, partagé par les locuteurs d'une même langue, qui permet de générer un nombre infini de phrases correctes. La grammaire n'est pas apprise par l'enfant, elle est inscrite dans son potentiel génétique, elle est innée. »* (Bernicot et al., 2009, p107). Ainsi donc, contrairement aux behavioristes qui développent leur théorie sur les comportements observables de l'individu, les générativistes, eux, considèrent presque dans leur ensemble que l'héritage génétique intervient dans l'acquisition et le développement du langage chez l'enfant.

Pendant que les approches behavioriste et générativiste s'attachent à expliquer l'acquisition du langage par, respectivement, les comportements observables et par le dispositif mental, les approches sociocognitives quant à elles, notamment avec Piaget (1923) et le constructivisme, considèrent le langage comme un phénomène à la fois social et cognitif et postulent que les structures linguistiques émergent à travers l'interaction entre l'enfant et son environnement.

En effet, pour les constructivistes par exemple : *« le langage est une aptitude humaine parmi d'autres qui se construit au cours du développement de l'enfant. L'acquisition du langage est dépendante du développement de la cognition qui est réalisée de façon progressive et interactive avec le monde physique*. » Bernicot et al., (2009, p.112). Dans cette perspective, l'acquisition du langage dépend non seulement de l'environnement physique de l'enfant, c'est-à-dire de tous les objets qui l'entourent, mais aussi de la capacité de l'enfant à pouvoir les conceptualiser et de les nommer ensuite. La conceptualisation et la désignation des objets

par l'enfant dépendent de sa maturité cognitive, c'es-à-dire du fait qu'il ait déjà : *« acquis les représentations mentales nécessaires à l'usage symbolique des mots. »* Bernicot et al., (2009, p.112).

En dehors du constructivisme, d'autres perspectives socio-cognitivistes ont été développées. Il s'agit notamment des théories qui décrivent le processus d'acquisition du langage à travers des interactions sociales. Vygotski (1997) par exemple pense que la fonction essentielle du langage est d'assurer la communication entre les interlocuteurs, notamment entre un adulte et un enfant. Et le langage de l'enfant est purement social, donc acquis. Ainsi considère t-il que c'est au sein de l'environnement social et surtout grâce aux interactions permanentes entre un adulte et un enfant que ce dernier va développer son langage. De plus, en parlant des questions d'acquisition du langage, Vygotski propose de les aborder en termes de phase interpsychologique d'une part et de phase intrapsychologique d'autre part. Ces deux phases correspondent respectivement : *« à une période de construction du code commun avec un interlocuteur, et à l'utilisation par l'enfant de ce code pour lui-même. »* (Kail, 2000 :49).

Autrement dit, dans la phase interpsychologique, l'enfant et l'adulte entrent dans une situation de communication, situation pendant laquelle l'enfant va développer son langage puisque ses productions sont immédiatement interprétées et corrigées par l'adulte. Ainsi : *« Le rôle essentiel de l'adulte est d'interpréter les productions de l'enfant, lui renvoyant ainsi la signification sociale de son énoncé »* (Bernicot et al., 2009 :119).

La phase intrapsychologique, quant à elle, renvoie à la situation où l'enfant s'est déjà approprié le langage lui permettant de produire des énoncés renvoyant à ceux de l'adulte. Ainsi, comme le soulignent Bernicot et al., (2009 :119) : *« lors de la phase intrapsychologique, l'enfant est devenu capable de faire référence par lui-même à la réalité extralinguistique à l'aide des signes linguistiques. »*

Selon toujours la perspective interactionniste, Bruner (1983) a mis en place un certain nombre de nouveaux concepts expliquant le processus d'acquisition du langage et qui correspondent aux notions d'aide, d'étayage, de ritualisation et aux notions de format d'interaction qui expliquent les comportements communicatifs d'enfants de zéro à deux ans et bien au-delà (Bernicot et al, 2009 : 118).

Dans le même ordre d'idées, Tomasello (2004), dans le cadre les Théories Basées sur l'Usage

(UBT)[1] souligne que l'appropriation du langage nécessite au préalable, l'acquisition des compétences sociocognitives. Parmi ces compétences, il retient en premier la participation à des scènes d'attention conjointe. Il s'agit des moments d'interaction sociale pendant lesquels l'adulte et l'enfant sont conjointement attirés par un objet qui leur est extérieur. Il ne s'agit plus des séquences dyadiques où l'un des protagonistes attirait l'attention de l'autre. Mais des séquences triadiques où l'un attire l'attention de l'autre sur un troisième élément. En interagissant avec l'adulte à propos d'un objet ou d'un événement, l'enfant développe progressivement la capacité à relier l'énoncé entendu à l'intention communicative de l'adulte. Cela marque, en fait, le début de l'acquisition pragmatique du langage. Et les scènes d'attention conjointe émergent environ vers 9-12 mois.

Ensuite, l'auteur parle de la compréhension des intentions communicatives d'autrui. En effet, pour Tomasello (2004 :97) toute suite sonore ne devient langage que lorsque l'enfant comprend que l'adulte l'émet pour attirer son attention sur quelque chose. Car, le langage, pour lui, ne saurait être associé à un comportement, c'est-à-dire à une sorte de stimulus-réponse, un comportement que l'on décrirait chez des animaux par exemple. Toujours selon l'auteur, l'enfant entrerait dans le langage lorsqu'il est en mesure de comprendre que l'adulte est un agent intentionnel, qui véhicule une intention communicative lorsqu'il s'exprime et qui est capable de changer à tout instant ses propres états mentaux, mais aussi ceux d'autrui. Cette capacité émerge vers 2 ans environ.

Enfin, toujours dans le cadre des interactions sociales, l'auteur parle de l'imitation par inversion des rôles. En effet, dès que l'enfant a maitrisé la capacité de comprendre les intentions communicatives d'autrui, il doit être capable de produire le langage à partir de ce qu'il a lui-même compris. Autrement dit, l'inversion par imitation de rôle signifie que l'enfant, en imitant l'adulte doit utiliser les mêmes signes linguistiques face à ce dernier comme celui-ci les utilise vis-à-vis de lui. A partir de ce moment, il pourrait produire des énoncés semblables à ceux que produirait l'adulte. Cette capacité se développe chez l'enfant vers 1 an et, associée aux deux premières permet, selon l'auteur, l'usage du langage. Il faut noter que ces compétences sociocognitives préalables à l'acquisition du langage mettent un

[1] Ces théories Basées sur l'Usage (Usage-Based theory, en anglais) conçoivent un certain nombre de principe pour cerner le fonctionnement de la communication humaine, pour comprendre son apparition chez l'homme. Ces principes s'articulent autour des facteurs culturel et biologique. Pour plus de détails sur ces principes, consulter : Kemmer, S. & Barlow, M. (2000). Introduction: a usage-based conception of language. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.vii-xxviii). Stanford: CSLI Publications.

fort accent sur les interactions sociales. Car, c'est seulement au sein d'un environnement social, lieu où les adultes échangent au quotidien leurs intentions, où ils interagissent les uns avec les autres que l'enfant entrerait dans le langage et qu'il apprendrait la formation, le sens et la fonction de chaque mot de sa langue.

Ainsi, selon ces théories sociocognitives-interactionnistes, l'acquisition du langage par l'enfant ne saurait être expliquée autrement que par les échanges intervenant entre l'enfant et son entourage. Ces interactions permettent justement à l'enfant d'affiner la production et la compréhension de son langage. De ce fait, le langage ne peut être étudié autrement qu'en contexte. Si cette approche sociocognitive s'éloigne des thèses behavioriste et innéiste (en considérant l'environnement langagier et les processus mentaux comme facteurs expliquant l'acquisition du langage), elle se rapproche en revanche, de l'approche fonctionnaliste qui considère que plusieurs facteurs rentrent en ligne de compte dans l'acquisition du langage.
En effet, les fonctionnalistes soutiennent l'idée que le langage qui se manifeste par la langue n'est pas le fruit de la seule innéité ou du seul apprentissage parce que pour eux, d'autres facteurs linguistique, biologique, cognitif, social, etc. interviennent également dans l'acquisition du langage. Ainsi, pour les fonctionnalistes le développement de la grammaire (au sens du dispositif cognitif permettant la production et la compréhension du langage) chez l'enfant doit être décrit en observant les performances psycholinguistiques et communicatives dans le discours (Berman et Slobin, 1994).
C'est pourquoi, pour étudier l'acquisition et le développement des connecteurs dans des récits parlés chez des enfants francophones de 6 et 10 ans, nous optons pour la perspective fonctionnaliste. Ce choix s'explique par plusieurs raisons. D'abord, nous pensons que la théorie fonctionnaliste nous permettra de mieux appréhender notre objet d'étude. Ensuite, elle nous permettra de vérifier nos hypothèses concernant l'âge d'acquisition et de production de certaines formes linguistiques intervenant dans la structuration d'un discours narratif.
Toutes les théories que nous venons de convoquer plus haut nous ont donné des pistes de recherche nous permettant de bien cerner et de mieux appréhender les questions d'acquisition du langage chez l'enfant. Fort de ce qui précède, nous sommes en droit de nous poser un certain nombre de questions dont les plus pertinentes sont les suivantes : comment se manifeste le langage chez l'enfant ? Et quelles sont les étapes d'acquisition du langage enfantin ? Mais aussi, existe-t-il un ordre d'acquisition du langage chez les enfants ? Toutes ces questions ont le mérite d'être posées car la production du premier mot par un enfant constitue un moment d'intense bonheur, un moment particulièrement gai pour les parents qui

attendent le franchissement de cette étape avec impatience. Il faut dire que l'attitude des parents est tout à fait compréhensible dans la mesure où de la naissance de leur enfant jusqu'à la période qui précède la production des premières paroles, l'échange entre parent-enfant se fait à l'aide des signaux non verbaux : des cris, des pleurs, des gazouillis, des sensations de peur, etc. C'est la période décrite comme pré-linguistique par de nombreux chercheurs.

En effet, cette période pré-linguistique commence dès la naissance du bébé. Une fois hors du ventre de sa mère, le bébé entend des voix autour de lui. Des voix des personnes qui lui parlent, qui lui sourient et qui lui font de grands gestes. Dépourvu de parole, le nourrisson à son tour utilise d'autres moyens non linguistiques pour transmettre des informations aux membres de son entourage. Car, ainsi que le souligne De Boysson-Bardies (2005 :20) : « […] *les hommes ont conservé d'autres moyens de communication : les expressions de physionomie, les mimiques, les gestes des mains et du corps, les figurations etc. C'est à travers certains d'entre eux que, bien avant de savoir parler, le nourrisson reçoit des informations de son entourage et lui en transmet.»* Ces moyens non-linguistiques se développent de manière successive.

En effet, selon toujours De Boysson-Bardies (1996 :53) : *«jusqu'à 6 mois, l'enfant produit une gamme de phonèmes qui dépassent largement ceux de sa langue maternelle. Puis, à partir de cet âge, ses productions vocales commencent à se rapprocher de cette langue. »* C'est le début de l'acquisition de la phonologie dont la maitrise par l'enfant est estimée à l'âge de trois ans. Cette étape se caractérise par la production par ce denier de sons syllabiques constitués d'une consonne et d'une voyelle du style « ba », « pa », « ta », « ma ». D'ailleurs, pour Bernicot et al., (2009 :53) : *« la production de syllabes simples constituées d'une consonne et d'une voyelle comme « pa », « ba », « ma » »,* répétées plusieurs fois (vocalisations) est réalisée entre 6 et 9 mois ; cependant il ne s'agit pas encore de la production de mots. » En effet, ces vocalisations ne sont pas des mots dans la mesure où les adultes éprouvent encore des difficultés à les interpréter et à leur attribuer des significations pertinentes. Mais, un peu plus tard, environ trois mois après, ces vocalisations deviennent de plus en plus interprétables par l'adulte. L'enfant passe ainsi, de la période des vocalisations à la période holophrastique, c'est-à-dire à la phase des productions de mots isolés.

Si l'acquisition de la phonologie suit plus ou moins un ordre établi, le lexique, quant à lui, connait des phases de décalage. En effet, il est reconnu que l'on enregistre des différences individuelles en ce qui est de l'acquisition du lexique. Tous les enfants, soient-ils d'une même tranche d'âge, ne produisent pas exactement le même nombre de mots. Cela a d'ailleurs été démontré par plusieurs études. Nelson (1975) par exemple, menant une étude sur 18 enfants

anglophones a montré que ces deniers produisaient en moyenne : 10 mots à 15 mois, 50 mots à 20 mois et près de 200 mots à 24 mois. D'un autre côté, l'étude réalisée par Bates et al., (1995) montre au contraire que les enfants âgés de 12 mois produisent en moyenne 10 mots, ceux de 16 mois produisent 64 mots, ceux d'un plus de 24 mois plus de 300 mots et ceux d'environ 30 mois produisent 500 mots. En comparant ces deux études, nous constatons que certains enfants ayant sensiblement le même âge ne produisent pas le même nombre de mots. Ces écarts peuvent s'expliquer par un certain nombre de paramètres liés notamment à l'environnement social dans lequel se développe chacun des enfants, à l'aspect physiologique (car certains enfants sont plus précoces que d'autres), etc. En outre, au sortir de ces deux études nous en arrivons au constat selon lequel le lexique produit par l'enfant augmente de manière étonnante au-delà de 24 mois. Cette étape de l'acquisition est reconnue par certains chercheurs comme étant la période au cours de laquelle l'enfant éprouve le besoin de nommer tous les objets qu'il voit autour de lui. Car comme le relèvent Bernicot et al., (2009 :56) : « *on note à partir de 18 mois, une brusque prise de conscience de la capacité à nommer les objets et à pouvoir les catégoriser, l'enfant peut apprendre plusieurs mots par jour. A l'âge de 6 ans, le vocabulaire est de l'ordre de 10.000 mots.* ».

Fort de ce qui précède, l'on peut toutefois se demander à partir de quel moment l'enfant donne du sens aux mots qu'il produit, et quels sont les éléments qui l'aident à attribuer des significations à ses énoncés. Pour répondre à ces différentes interrogations appuyons-nous sur Saussure (1916) qui considère que la signification des énoncés se rapporte au lien qui existe entre un signifiant et d'un signifié. C'est-à-dire entre l'image acoustique se référant à la production d'un énoncé et au concept qui est attribué au mot. Selon cet auteur, l'enfant ne donne donc du sens à ses énoncés que lorsqu'il a plus ou moins compris le fonctionnement de ce lien. Ainsi donc, dans un premier temps l'acquisition de la signification des mots par l'enfant commence avec des catégorisations des traits d'objets qui l'entourent : *« par exemple le mot « chat » peut être compris comme un animal qui est à la maison, mais aussi, c'est le mot qui désigne tous les animaux qui possèdent un certain nombre de caractéristiques communes : quatre pattes, de longs poils, une queue.* » Bernicot et al., (2009 :58). Cette hypothèse sur la catégorisation des traits sémantiques a été justement évoquée pour la première fois par Clark (1973). Sa théorie basée sur les traits sémantiques précise qu'un mot est défini à partir d'unités minimales c'est à dire des traits que l'enfant apprend pour chaque objet de son entourage. C'est à la suite de cette théorie que de nombreuses hypothèses ont été émises pour expliquer l'acquisition et le développement sémantique chez l'enfant. Ainsi, il ressort que c'est entre 6-7 ans que l'enfant donne véritablement sens aux mots car à cette

tranche d'âge, ses capacités métalinguistiques sont plus ou moins déjà mises en place. De plus, comme le soulignent Bernicot et al., (2009 :62) : *« le développement sémantique représente un phénomène complexe qui ne peut être expliqué qu'en prenant en compte un ensemble d'éléments comme : le développement cognitif, les caractéristiques de la langue maternelle, le langage de l'adulte adressé à l'enfant, le milieu social et culturel de l'enfant ».*

Ainsi, pour un enfant, acquérir et développer la sémantique est une avancée significative dans le processus de l'acquisition du langage. Car, dès que celui-ci maîtrise le sens des mots, cela suppose qu'il est capable de les mettre ensemble, de les combiner afin de produire des phrases. Au demeurant, la littérature scientifique nous enseigne que c'est à partir de 2 ans que l'enfant commence à produire les énoncés de deux mots, qualifiés de langage télégraphique. Ces énoncés sont composés soit d'un mot et d'un verbe par exemple : « pain mange », soit de deux noms par exemple : « maman bébé ». Ce stade de production est défini par Braine (1963) sous l'appellation de « grammaire pivot ».

Par ailleurs, retenons que la combinaison des mots (syntaxe) dans des phrases ne se fait pas par hasard. Elle dépend du système de chaque langue car comme nous le savons, toutes les langues du monde ne codent pas les mots de la même façon. Pour Bernicot et al., (2009 :66) par exemple : « *l'enfant à partir de deux 2 ans et demi commence à combiner les mots pour former des phrases suivant un ordre qui correspond à la grammaire de sa langue maternelle.* ». Concernant la langue française par exemple, une phrase se compose d'un syntagme nominal (SN) et d'un syntagme verbal (SV). Le syntagme nominal peut se constituer : d'un article, d'un nom, d'un adjectif, etc. Le syntagme verbal quant à lui est le plus souvent constitué : d'un verbe, d'un article, d'un nom, d'un adjectif, d'un adverbe, etc. Disons que c'est entre 2 et 6 ans environ que les enfants acquièrent les aspects syntaxiques et morphologiques du langage.

Ainsi, l'acquisition du langage est un processus bien long qui s'étale sur un certain nombre d'années. Alors, pour espérer s'exprimer correctement à l'âge de 6 ans, l'enfant doit auparavant maîtriser les fondamentaux phonologiques, lexicaux, sémantiques, morphologiques, syntaxiques et pragmatiques du langage qui conditionnent aussi bien l'acquisition que le développement d'autres aspects langagiers plus complexes.

On le voit, l'acquisition du langage ne se limite pas uniquement à comprendre et à produire des mots afin d'assurer des échanges verbaux avec les gens de son entourage. Elle consiste aussi à maîtriser d'autres paramètres langagiers indispensables pour la production des textes élaborés tels les récits. C'est pourquoi, dans la partie qui va suivre, nous traiterons justement de l'acquisition et du développement de ces différents paramètres.

1-2. L'acquisition des conduites narratives

Disons avec Colletta (2004 : 121) que les usages du langage ne sont pas toujours des usages dialogués, c'es-à-dire des conversations ou des échanges nécessitant la présence d'au moins deux personnes. Car, lorsqu'on est amené à raconter une histoire, à défendre un point de vue ou à convaincre une autre personne, nous avons recours aux usages monologués du langage. Ces usages se présentent sous forme de discours organisés et cohérents.

Pour de Weck (2005) : « *dans le langage courant, comme dans la littérature scientifique, une partie de ces formes de discours plus élaborées sont souvent dénommées par l'expression « raconter».»* En effet, la tâche consistant à raconter une histoire ou un événement s'assimile, le plus souvent, à celle consistant à produire des récits. Cependant, qu'est-ce qu'un récit ? Comment les tous petits rendent-ils compte de l'organisation du contenu d'un récit ? Quel est l'âge d'acquisition et d'appropriation des constituants du récit? Pour Adam (1984 :10), « *pour qu'on parle de « récit », il faut qu'il y ait une représentation d'au moins un événement. Des évènements comme l'assassinat de quelqu'un, un accident, une vie même ne deviennent des récits que lorsqu'ils sont représentés, c'est-à-dire rapportés, racontés par un journaliste, un publiciste, un biographe, un cinéaste, etc., dans un journal, un livre, un film, etc. »* En effet, pour Adam, le récit est la mise en mots ou la mise en texte d'une histoire que l'on a vécue ou que l'on a vu se dérouler. Et cette mise en mots doit être conduite par une personne bien précise qui peut la réaliser par l'intermédiaire de plusieurs canaux différents.

Vue sous cet angle, nous considérons que la production des récits fait partie intégrante de nos pratiques langagières courantes car que ce soit en famille, à l'école ou entre amis, nous racontons des événements que l'on a vécus dans la journée ou ceux qu'on a vu se dérouler ou encore ceux qu'une tierce personne nous a relaté. Cette idée est d'ailleurs partagée par Noyau (2004 :2), car dit-elle : « *ce type de texte est fondamental dans l'activité humaine, à divers titres. Le récit est omniprésent dans les activités quotidiennes : dans la conversation, il se décline en divers sous genres : anecdotes, histoires drôles, témoignages, illustrations à l'appui d'arguments…Presque toutes les sciences humaines lui font une place centrale dans leur corpus ».*

Nous sommes prêts à penser que la production d'un récit est finalement une tâche moins complexe que résoudre une équation à plusieurs inconnues par exemple. Car après tout, raconter un événement ne demande pas autant d'efforts puisque même les plus jeunes enfants réussissent cette tâche.

Or, les psycholinguistiques comme Fayol (2000), et Coirier et al., (1996) ont montré que la production et la compréhension des discours dépendaient en fait, des quatre dimensions suivantes :

1-2-1. La dimension conceptuelle

Cette dimension stipule que l'activité discursive mobilise un domaine de référence, donc un ensemble de représentations mentales.

1-2-2. La dimension textuelle

La dimension textuelle ici suppose que, en production comme en compréhension, l'on s'appuie sur des contraintes de cohérence et de cohésion. Car, comme le dit Charolles (1994 :125) : *« un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. »* La mise en texte d'un discours requiert en effet l'enchaînement progressif des événements, de l'ensemble de sa structure, aussi bien interne qu'externe.

1-2-3. La dimension linguistique

Cette dimension précise que la cohérence et la cohésion du discours monologué reposent sur le traitement et l'utilisation des outils linguistiques nécessaires à la construction et au maintien de la référence, à la continuité thématique et à la segmentation du discours en blocs homogènes. Ces outils linguistiques établissent justement des liens entre la situation ou le contexte d'énonciation, les événements, les personnages, le temps, etc. C'est pourquoi Contento (2000 :129) observe que : « [...] *différentes sortes de particules, les anaphores, les connecteurs établissent ce lien et reflètent visiblement la manière dont les phrases et les propositions sont représentées au niveau cognitif chez le locuteur. Les notions de cohérence et de cohésion correspondent aux mécanismes d'organisation du langage chez le locuteur. »*

1-2-4. La dimension cognitive

Pour Colletta (2004) : « *l'activité discursive nécessite la mise en œuvre d'opérations cognitives. Ce sont ces opérations et les modalités de leur mise en œuvre que modélisent les psycholinguistes lorsqu'ils examinent le coût attentionnel du traitement des informations textuelles, les ressources disponibles en mémoire ou l'impact de facteurs externes (âge du sujet, caractéristiques de la tâche discursive, modalité de travail) sur la compréhension et la production des discours. »*

Par ailleurs, comment les enfants s'approprient-ils ces quatre dimensions nécessaires à la production du discours, à sa mise en texte et comment parviennent-ils à maîtriser des contraintes de cohérence et de cohésion indispensables à l'organisation textuelle ?

Pour y répondre, partons du postulat que toute histoire à raconter est avant tout abstraite. En effet, c'est parce qu'elle a d'abord été représentée mentalement ou conceptualisée que sa mise en texte et son organisation globale sont possibles. Pour Colletta (2004 :122) : « […] *produire un récit, consiste à linéariser et mettre en texte des informations linguistiques à partir de représentations organisées en une chaîne événementielle.* » Cette tâche est acquise bien au-delà de cinq ans car, comme observe toujours cet auteur, en production, les enfants de 3 à 5 ans ne se limitent qu'à juxtaposer des faits, on n'enregistre pas encore des enchaînements causals entre événements dans leurs propos. Cela s'explique par le fait que les structures cognitives permettant de rendre compte de l'organisation textuelle ne sont pas encore disponibles. D'ailleurs, pour soutenir cette idée, Fayol (2000) observe qu'en production, les récits des jeunes enfants sont brefs, ils sont limités aux simples résumés de l'histoire à raconter, alors que les récits produits à partir de 8 ans se rapprochent des récits conventionnels, c'est-à-dire les récits constitués par la séquence : situation initiale, force transformatrice (complication), dynamique de l'action, force équilibrante (résolution) et situation finale (Adam, 1992). Les récits des enfants de 8 ans seraient plus élaborés parce que, selon Fayol (2000), ces derniers resteraient en contact fréquent et prolongé avec des récits racontés ou lus, ou la production de récits dans des situations d'apprentissage. Toutefois, la maîtrise du schéma narratif ou plus précisément l'acquisition des connaissances textuelles ne garantit pas d'emblée celle des outils liés aux contraintes de cohérence et de cohésion textuelle.

En effet, comme le souligne Colletta (2004 :126) : « *l'acquisition des outils permettant de satisfaire aux contraintes de cohérence et de cohésion est relativement lente à se mettre en place.* » Pour s'approprier ces outils linguistiques, considère de Weck (2005) l'enfant doit maîtriser plusieurs aspects relatifs, d'une part, à la cohérence et d'autre part, à la connexion. Pour cette auteure, la textualisation touche essentiellement les notions de cohérence et de connexion. La cohésion concerne l'utilisation des temps des verbes et le traitement de la gestion de diverses chaînes anaphoriques ; la connexion, quant à elle, concerne la mise en relation des énoncés entre eux aux moyens d'unités linguistiques appelées organisateurs textuels et/ou connecteurs. Toujours selon de Weck (2005 :190), l'acquisition de tous ces aspects dans une narration est relativement tardive : entre 7 et 9 ans à l'oral et bien plus tard à l'écrit.

Par ailleurs, même si tous ces aspects sont indispensables dans l'organisation textuelle, dans le cadre de notre étude nous nous intéressons uniquement aux marques de connexité ainsi qu'à la façon dont les enfants de 6 à 10 ans les manipulent afin de produire des textes oraux cohérents. Mais avant tout cela, il nous paraît primordial de procéder à un inventaire des différents travaux qui ont déjà été réalisés sur la question des connecteurs. Un accent particulier mérite d'être mis sur les résultats de ces travaux.

SECTION 2. Généralités sur les connecteurs.

2-1. Acquisition des connecteurs.

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, la production des récits, des textes organisés et cohérents, est une tâche qui a été longuement étudiée aussi bien chez les enfants monolingues que bilingues. Cette orientation scientifique a d'ailleurs favorisé le développement d'un champ de recherche relativement nouveau, celui de l'étude des connecteurs ou marqueurs de structuration ou encore opérateurs logiques. Toutes ces dénominations justifient l'explosion des travaux réalisés sur les connecteurs, travaux qui ont surtout mis en exergue leur caractère polysémique. Ce caractère polysémique a notamment été souligné dans une étude récente de Merle (2005 :1), car dit-il : « *La notion de connexion et le terme de connecteurs posent de façon récurrente le problème de leur définition, définition d'autant plus délicate à formuler que le statut de connecteur ne correspond pas à une classe fermée de constituants mais à des emplois particuliers d'éléments d'origines diverses.* ».

Par ailleurs, selon la littérature, les toutes premières études menées sur les connecteurs dévoilaient leur côté plus logique que linguistique : « *on étudiait par exemple dans quelle mesure des connecteurs tels que et, ou, si étaient utilisés, par l'enfant ou par l'adulte, conformément-ou non conformément-à la manière où ils sont employés par les logiciens* » (Fayol et al., 1989 p.3). Les résultats de ces différentes études présentaient deux tendances majeures : d'une part, l'utilisation des connecteurs par des adultes différait à peu de chose près de celle de la logique formelle, d'autre part, le caractère tardif de la maîtrise de ces connecteurs était évoqué. (Fayol et al., 1989 : p.3).

De plus, toujours selon la littérature, les premiers travaux réalisés sur les connecteurs et s'inscrivant, cette fois, dans une perspective linguistique, psycholinguistique ou communicative ont été développés dans les années 1980, notamment avec Adam (1984) qui s'est fortement opposé à l'idée de considérer les connecteurs comme étant des mots « vides ». Suite à cela, de nombreux travaux ce sont succédés. Et ils ont permis dans une moindre

mesure, de relever un écart important entre la production et la compréhension. Ainsi donc, des auteurs comme Bates (1976) ou Brown (1973) ont souligné la très grande précocité de certains connecteurs en production comme « *et* », dont le caractère très précoce a été attesté dans toutes les langues du monde. Et cela, en raison des multiples fonctions qu'il peut remplir : coordination additive, succession chronologique, lien causal, enchaînement discursif (Kail & Weissenborn, 1984 ; Colletta, 2004 ; Bates, 1976 ; Brown, 1973). Tandis que des auteurs comme Kail (1980) ou Mouchon et al. (1989) relevaient quant à eux le caractère tardif de la compréhension, notamment du connecteur *« mais* ».

Par ailleurs, c'est lorsque certains chercheurs tels French et Nelson (1985) ont commencé à s'intéresser à la perspective pragmatique (c'est-à-dire à la production du discours en situation) que le caractère précoce, mais surtout plurifonctionnel des connecteurs a été mis en évidence. Dès lors, le nombre d'études sur les connecteurs n'a cessé d'augmenter. Et chacun des chercheurs s'inscrivant dans ce domaine de recherche a bien sûr, défini de manière plus ou moins précise les connecteurs.

En effet, pour Riegel et al., (1994) par exemple, les connecteurs sont : *« Dans l'enchaînement linéaire du texte, des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte en marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui les composent. ».* Ils poursuivent en disant que : «*pour rapprocher ou séparer les unités successives d'un texte, les connecteurs jouent un rôle complémentaire par rapport aux signes de ponctuation. ».* Cette définition, pensons-nous, résume le mieux le rôle que peuvent jouer les connecteurs dont l'acquisition se fait dès la petite enfance. En effet, comme nous l'avons noté plus haut, l'ordre d'acquisition des connecteurs n'est pas remis en cause. Les résultats obtenus à la suite de différents travaux réalisés sur les connecteurs montrent que le premier apparaissant dans toutes les langues du monde est « *et* », à cause de sa plurifonctionnalité attestée à tout âge (Bates, 1976).

Martinot (2005 :107) en travaillant sur l'enchaînement des phrases des enfants de 6 ans, dans une perspective linguistique d'acquisition, a notamment retenu deux classes de connecteurs : les connecteurs «moins motivés » et les connecteurs « motivés ». Pour elle, les connecteurs tels « *et* », « *et après* », « *et puis après* » « *après », « alors », « puis », « ben », « et puis », « et ben après* », très fréquents et attestés entre 2 et 3 ans déjà chez tous les enfants, constituent la classe des connecteurs moins motivés et correspondent à la classe des connecteurs temporels de Riegel et al., (1994). Tandis que la classe des connecteurs motivés contient des mots comme *« mais », « donc », « car »* et correspondent aux connecteurs argumentatifs de Riegel et al., (1994).

L'objectif de son étude est d'expliquer pourquoi certains connecteurs (moins motivés) sont représentatifs surtout à 6-7 ans alors que d'autres restent marginaux à la même période. Pour cela, elle part du constat que *« les connecteurs moins motivés du type « et puis, et », peuvent être supprimés sans que l'information sémantique et l'orientation argumentative de l'énoncé en soient modifiées. »* Martinot (2005 :108). Cela ne saurait être le cas pour les connecteurs motivés dont les relations argumentatives sont limitées car dit-elle : *« chacun des connecteurs motivés institue une relation particulière et unique entre P et Q, relation que l'enfant doit découvrir : P mais Q est différent de : P donc Q ; alors que P et puis Q est parfaitement équivalent à : P et puis après Q) ».*

Selon l'auteur, la principale difficulté qu'ont les tous petits à acquérir précocement les connecteurs motivés vient du fait qu'ils doivent être capables, à partir de deux phrases simples, d'établir une relation unique afin d'obtenir une seule phrase complexe *: « l'emploi des connecteurs motivés oblige les locuteurs à considérer ensemble, dans le même mouvement argumentatif, deux énoncés successifs correspondant à deux phrases simples syntaxiquement autonome »*, Martinot (2005 :109).

Toujours concernant la classe des connecteurs motivés, l'auteur note que la commutation de l'un des connecteurs (même le moins motivé possible) poserait des problèmes d'interprétation de l'énoncé car dit-elle: *« un subordonnant, même totalement immotivé comme la conjonction « que » »*, ne peut pas commuter, à contexte équivalent, avec un autre. Par conséquent, le fonctionnement sémantico-syntaxique de chaque subordonnant est différent dans la langue cible et dans nos données enfantines *(« parce que » est différent de « puisque » ; « pour que » est différent de « de sorte que »). »* Martinot (2005 :110).

Ainsi, selon l'auteur, les connecteurs moins motivés (*et, et ben, et alors, et puis après, que…)* sont non seulement fréquents et sont acquis précocement par les enfants d'environ 6-7 ans, mais apparaissent également dans les énoncés grammaticaux. Car, pour elle, ils constituent la classe des mots lexicaux plus nombreux. D'ailleurs, elle a enregistré en moyenne 65% pour cette catégorie de connecteurs contre seulement 7,7% en moyenne pour les connecteurs motivés. De plus, dans une perspective pragmatique, certains travaux qui ont été réalisés sur les connecteurs mettent en avant le rapport entre leur enchaînement, leur signification, leur interprétation et leur contexte de production. En effet, les auteurs travaillant sur les connecteurs pragmatiques ont démontré que ces derniers avaient la particularité d'être employés dans divers contextes.

En effet, Zufferey, S., (2006) par exemple, a mené une étude sur le connecteur pragmatique « *parce que* » et la métareprésentation. En partant du principe que certains emplois des

connecteurs pragmatiques nécessitent la construction d'une métareprésentation, elle a démontré que les capacités humaines de métareprésentation, (c'est-à-dire la capacité qu'a une personne de se souvenir des propos, des croyances ou des idées de quelqu'un autre) sont diverses et que cette diversité se retrouve justement dans les différents types d'emplois des connecteurs.

En fixant son attention sur le connecteur « *parce que* », l'auteur confirme les emplois complexes des connecteurs pragmatiques et précise justement les trois fonctions que *« parce que »* peut assumer : il peut soit introduire un lien causal entre deux propositions ou entre évènements, lier une proposition et une croyance du locuteur, ou lier une proposition et un acte de langage. Pour l'auteur, le connecteur « *parce que* » peut être utilisé aux niveaux de différents emplois des connecteurs pragmatiques, ce qui est loin d'être le cas pour tous les connecteurs.

De plus, « parce que » fait partie des connecteurs qui sont acquis précocement et son usage est des plus récurrents dans les productions des enfants, contrairement à d'autres connecteurs comme « car » qui sont associés à un niveau de langue plus sophistiqué et qui sont rarement utilisés dans la langue (Zufferey, 2006).

Ainsi, les résultats de son étude montrent que le connecteur « *parce que »* a été produit un peu plus de 900 fois par les quatre sujets, et cela de manière très inégale car il y avait environ 100 occurrences pour chacun des enfants enregistrés jusqu'à 3 ; 4 ans, et près de 600 pour celui enregistré jusqu'à 4 ; 3 ans. Ensuite, d'un point de vue qualitatif, l'auteur nous révèle que les premières productions du connecteur apparaissent vers 2 ; 6 ans en moyenne. De plus, cette étude nous permet de comprendre qu'il existe une diversité d'emplois des connecteurs pragmatiques, à l'exemple du connecteur « *parce que* ».

Une autre étude sur les connecteurs que nous allons évoquer, dans la perspective de la psycholinguistique textuelle, est celle réalisée par Fayol et al., (1989). En effet, ces derniers, en étudiant l'emploi de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans, ont voulu fournir des arguments expérimentaux en faveur de la thèse de French et Nelson (1985) en ce qui concerne l'utilisation précoce des connecteurs dans les récits. Car, selon cette thèse, le facteur le plus déterminant pour ce qui concerne l'utilisation des connecteurs élémentaires semble être l'élaboration par le sujet de la représentation cognitive associée à la situation qu'il décrit (Fayol et al., 1989). Cela revient à dire que l'acquisition des connecteurs primitifs dépend de la capacité pour un enfant de conceptualiser les événements afin de les décrire dans une situation adéquate.

Ainsi, parallèlement aux nombreuses autres études qui ont été menées sur les connecteurs et qui ont relevé un écart important entre les épreuves de production et de compréhension, celle de Fayol et al., (1989) a pour objectif d'apporter des explications quant à ce décalage, mais aussi de fournir des données empiriques étayant justement cette thèse.

Pour y parvenir, ces auteurs ont retenu quelques connecteurs tels « « *et, alors, mais, soudain (ou tout à coup*) » lors du rappel oral différé de récits par des enfants de la grande section, du cours préparatoire et du cours élémentaire. Ces récits relataient des événements de caractéristiques différentes :

- le premier ne comportait pas d'obstacle, de ce fait les séquences étaient hautement prévisibles donc, dépourvues de toute surprise et d'intérêt ;
- le deuxième introduisait, après tentative, un obstacle statique décrit presque systématiquement par un verbe d'état à l'imparfait ;
- le troisième récit relatait, après tentative, la survenue d'un obstacle inattendu : obstacle dynamique, décrit à l'aide des verbes comme « arriver, exploser, etc. » conjugués au passé simple.

Les résultats de cette étude montrent d'une part que le nombre de connecteurs tend à diminuer en fonction de l'âge : (1,65 : GS ; 1,45 : CP ; 1,36 : CE), mais les différences n'atteignent pas le seuil de significativité. Cela est presque normal, dans la mesure où l'écart d'âge de leurs sujets n'est pas aussi grand. Par conséquent, les écarts relevés se trouvent également être réduits.

D'autre part, en procédant à une analyse par type de connecteurs dans différentes versions de récit, les auteurs ont noté que « et » se manifestait chez les plus jeunes et qu'il était surtout utilisé comme marqueur de structuration marquant l'achèvement du récit, mais utilisé aussi dans des récits SO (Sans Obstacle, « script »), «mais, alors » essentiellement dans les récits OS (Obstacle statique) et dans les récits OD (Obstacle Dynamique), alors que les connecteurs « soudain, tout à coup » se manifestaient exclusivement dans les récits OD. Par conséquent l'effet du type de récit est très significatif. Les résultats de cette étude montrent d'une part que l'emploi des connecteurs suit un aspect développemental et, d'autre part, qu'on note une certaine spécificité dans l'utilisation des connecteurs. Cette spécificité est liée au type d'histoire à raconter.

La dernière étude que nous présentons ici est celle de Fantazi et Colletta (2010) portant non pas sur les connecteurs, mais sur l'effet du contenu narratif sur la focalisation dans les gestes iconiques. C'est une contribution scientifique qui est importante pour notre recherche. Car en se fixant pour objectif d'étudier l'influence que peut avoir la tâche narrative sur la gestualité

iconique dans des récits enfantins en contexte francophone, nous pensons que le travail de Fantazi et Colletta (2010) rejoint le nôtre en un point : celui de relever l'éventuelle sensibilité de la tâche narrative sur l'utilisation des connecteurs par des enfants francophones âgés de 6 ans et 10 ans lors des rappels de récits. Si toutefois on note une influence de la tâche narrative sur la production des gestes iconiques, alors nous supposons qu'elle peut également affecter l'utilisation des connecteurs.

Ceci étant, pour mener à bien leur étude, les deux auteurs partent du constat que la plupart des études menées sur la tâche narrative étaient le plus souvent axées sur la dimension verbale de la production langagière et rarement sur la dimension verbale et gestuelle. Or, toujours selon nos deux auteurs, la thèse du traitement multimodal du langage en production souligne que : « *les signifiants kinésiques sont intimement liés aux signifiants verbaux, et qu'ensemble, ils donnent naissance à un énoncé « total » composé de gestes, paroles et vocalisations. En conséquence, si la tâche narrative influe sur la dimension verbale du langage oral, on doit s'attendre à ce qu'elle influe aussi sur la dimension gestuelle de celui-ci.* » (Fantazi et Colletta, 2010 :1). En effet, c'est en s'appuyant sur la thèse développée par McNeill (2000)[2] concernant la caractéristique des gestes iconiques que nos deux auteurs ont posé les jalons de leur étude.

Pour ce faire, ils ont présenté deux supports de film ayant des contenus narratifs différents (un axé sur un rappel d'actions et d'événements (RT&J); l'autre sur un rappel de situations et de descriptions (RW&G)) aux 24 enfants de CM1/CM2 issus de familles de classe moyenne de l'agglomération grenobloise. Le corpus de cette étude est essentiellement constitué de 24 récits oraux produits par ces populations. Les résultats montrent que sur un total de 216 gestes coverbaux dans RT&J, on dénombre 132 gestes représentationnels, dont 55 gestes iconiques codant des événements, des actions ou des déplacements des personnages. Par contre, sur un total de 126 gestes coverbaux dans RW&G, on dénombre 61 gestes représentationnels, dont 43 gestes iconiques.

On constate donc, qu'il y a plus de gestes iconiques dans les récits de RT&J que dans ceux de RW&G. Et par conséquent, il y a bien une influence de la tâche narrative sur la production des gestes iconiques.

Ainsi, à l'issue de ces différentes études sur les connecteurs et sur l'effet de la tâche narrative sur la production des gestes iconiques, nous retenons premièrement que les connecteurs sont

[2] En proposant un certain nombre de travaux sur la communication référence référentielle, et notamment sur la gestualité iconique, McNeill (2000) a montré que le contenu narratif imagé peut influencer la production de certains gestes permettant de représenter les objets concrets ou abstraits.

multifonctionnels et que leur acquisition et leur développement dépendent, non seulement du facteur âge, mais aussi de la version des récits. Ensuite, que la tâche narrative a un effet sur la production des gestes iconiques.

A la lumière de ce qui précède, le but de notre recherche est, d'une part, de vérifier si la variable âge détermine l'acquisition et le développement des connecteurs aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif chez des enfants dont l'écart d'âge est assez conséquent (6 ans et 10 ans).

D'autre part, d'observer, comme avec l'étude sur la production, l'influence que peut avoir la tâche narrative sur l'emploi des connecteurs chez des sujets francophones de 6 ans et 10 ans.

2-2. Enonciation des hypothèses de travail.

De ce fait, nous posons que :

H 1 : étant donné l'écart d'âge entre nos sujets (6 et 10 ans), on considère qu'il existe une différence significative dans le développement des connecteurs aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. Par conséquent, les enfants de 6 ans, produiront davantage des connecteurs simples comme « *et », « et après », « et puis » », « et puis après », « et ben* » sans toujours marquer les liens entre propositions. Tandis que ceux de 10 ans auront davantage recours aux connecteurs présentant une complexité syntaxique et le lien entre les événements du récit seront chronologiquement mieux évoqués et mieux organisés. Ainsi, les connecteurs comme *« car », « donc » « mais », « cependant », « parce que » « quand* » seront plus employés.

H 2 : cette seconde hypothèse à trait à la sensibilité de la tâche narrative sur l'emploi des connecteurs. En effet, nous pensons que dans la première tâche narrative (T&J), dont le contenu narratif est basé sur les enchainements rapides d'actions, les enfants ont davantage recourt aux marques temporelles décrivant les actions et la chronologie des événements telles : « au début », « avant », « maintenant », « puis », « ensuite », « et », « et puis » , « alors », *« après »* etc. Tandis que dans la seconde tâche (W&G), dont le support narratif repose sur un climat de suspicion et description, Fantazi et Colletta (2010), ils se focaliseront sur les structures de repérages comme : *« ici », « là », « devant », « à côté » « là-bas »*, etc.

CHAPITRE 2 : Méthodologie de collecte et d'analyse des données.

SECTION 1. Le projet ANR_MULTIMODALITE.

L'étude dont nous allons présenter la partie méthodologique s'insère dans un projet plus vaste : ANR_Multimodalité qui vise à étudier l'acquisition et des troubles du langage au regard de la communication parlée.

Dans cette partie méthodologique, nous présentons dans un premier temps le projet multimodalité et les axes de recherche qu'il soulève ; en suite, nous décrivons le déroulement de notre enquête et le public d'élèves visé ; enfin, nous présentons la méthode de traitement des données.

1-1. Présentation du projet.

Parler du projet ANR_MULTIMODALITE dans notre étude est nécessaire car, comme nous l'avons mentionné précédemment, les données dont il sera question dans le chapitre des résultats ont été empruntées à ce projet. C'est pourquoi, nous pensons qu'un bond dans le temps s'impose en présentant brièvement ce projet. En effet, ANR_MULTIMODALITE est un projet de recherche international qui est mis en place par un grand groupe de chercheurs de disciplines scientifiques différentes tels des linguistes, des gestualistes et des spécialistes des langues de signes, des psychologues et des neuropsychologues. La participation de quatre groupes de chercheurs représentant trois pays différents comme la France (deux équipes : Grenoble et Toulouse), l'Italie et les Etats-Unis (une équipe chacun) donne à ce projet un caractère international.

De plus, les chercheurs réunis autour de ce projet ont eu pour principal objectif de traiter de l'acquisition et des troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée. Il a été question, en fait pour eux, d'apporter une contribution sur les questions d'acquisition, de développement et de trouble de la parole chez l'enfant dans une perspective multimodale, pragmatique et discursive.

La perspective multimodale du langage est abordée dans ce projet car certaines études ont montré que, loin de se limiter aux deux premières années, les moyens non linguistiques de communication continuent d'évoluer et à se développer tout au long de l'enfance et même de l'adolescence, entraînant parfois de nouvelles acquisitions linguistiques (Morford &Goldin-Meadow, 1992 ; Blake, 2000 ; etc.). De ce fait, on est en présence de deux modes de développement du langage différents mais complémentaires : parole et geste. Le traitement du langage du point de vue pragmatique et discursif a été motivé, quant à lui, par le fait qu'il n'existe pas un ordre précis dans l'acquisition de certains éléments linguistique tels la

phonologie, la syntaxe ou le lexique. Car, selon les chercheurs de ce projet, la capacité qu'à un enfant d'échanger, de converser avec autrui ou de produire des énoncés longs et complexes pourvus d'une organisation textuelle dépend d'un enfant à un autre, mais aussi d'un environnement social à un autre.

Ainsi, la construction de ce projet s'est faite autour de trois grands axes. Le premier axe traite du développement multimodal de la parole, tant précoce que tardif. Dans le deuxième axe, il est question d'évaluer l'impact de la langue et de la culture d'origine sur ce développement. Le troisième axe, quant à lui, concerne les troubles de l'acquisition du langage parlé. Le texte qui va suivre, donne un peu plus de détails sur ces trois pistes de recherche.

1-1-1. Le développement de la multimodalité de la parole.

En se focalisant sur cet axe, les chercheurs travaillant avec Goldin-Meadow (équipe de Chicago), ont voulu examiner l'évolution du système geste-parole déjà présent chez l'enfant de deux ans. En effet, comme ils l'ont mentionné dans leurs travaux cités précédemment, l'acquisition de la combinaison geste+mot est possible au bout des deux premières années. En plus, selon eux, cette acquisition permettrait de prédire de nouvelles autres acquisitions en compréhension et en production verbale. Ainsi, c'est dans le souci de suivre le développement de ce système geste+mot chez des enfants plus âgés, à l'exemple des enfants d'âge préscolaire qui ont été suivis par l'équipe de Toulouse (dirigée par Michèle Guidetti), que cet axe a constitué l'un des points saillants de ce projet.

Autrement dit, il a été compris bien auparavant que le système geste-parole se met en place dès les deux premières années de vie d'un enfant. L'un des objectifs de ce projet est d'examiner le développement de ce système chez des enfants plus grands, en situation d'interaction sociale. Car, comme l'observe la littérature, c'est quelque fois en racontant une histoire à un membre de son environnement social, qu'un enfant est amené à produire, de manière inconsciente, certains gestes qui accompagnent la parole. On comprend donc que l'environnement social est le cadre idéal en matière d'acquisition du langage tant verbal que gestuel.

1-1-2. L'impact de la langue et de la culture d'origine sur le développement multimodal.

Sur cet axe, il est question d'étudier l'influence de la langue ou de la culture d'origine sur le développement multimodal. En effet, la littérature scientifique nous enseigne que chaque

langue est un système de signes particuliers. Même si toutes les langues du monde possèdent des unités distinctives et les unités minimales, leur singularité réside au niveau du codage de ces unités. Les chercheurs travaillant sur le projet ANR_multimodalité ont voulu savoir si à chaque langue particulière, correspond un système particulier de gestes accompagnant la parole. En considérant les résultats de l'axe premier comme acquis, ces chercheurs lui ont porté peu d'intérêt. C'est pourquoi le débat, devenu presque trivial, sur l'émergence du langage et le développement des conduites langagières (Tomasello, 2003), enregistre de moins en moins de recherches. Ainsi, en menant ce projet inter-linguistique d'une part et interculturel d'autre part, lesdits chercheurs ont voulu savoir si le système geste-parole est le même pour les enfants français, italien ou américain soumis à une même tâche narrative.

1-1-3. Les troubles de l'acquisition du langage parlé.

C'est en s'inspirant des études antérieures menées sur les différents gestes produits par les sujets adultes aphasiques, que les chercheurs de ce projet ont voulu observer les enfants atteints des mêmes troubles du langage. Car, selon ces chercheurs, il existe des étroites relations séquentielles, sémiotiques et fonctionnelles entre les signifiants linguistiques et les signifiants kinésiques dans la parole. De ce fait, mener une étude élaborée sur les enfants dysphasiques a semblé tout à fait justifiable pour ces chercheurs.

Globalement, tels sont les trois axes autour desquels le projet ANR_multimodalité s'est construit et auquel, rappelons-le, quatre groupes de chercheurs: américain, italien et français (Toulouse et Grenoble) ont pris part. Toutefois, étant étudiante à Grenoble, notre travail portera sur des données issues du corpus grenoblois. Dans la section suivante, nous présentons les caractéristiques de la population d'études ainsi que son déroulement.

1-2. Participants.

En France, mise à part l'équipe de recherche de Toulouse qui est dirigée par Michèle Guidetti, le groupe de recherche de Grenoble, quant à lui, a eu pour chef de file Jean-Marc Colletta. Celui-ci avec ses collaborateurs a mené des enquêtes dans quelques écoles de maternelle et de primaire de Grenoble. Parmi les enfants qui ont participé aux enquêtes, il y a ceux sur lesquels porte notre étude. En effet, il s'agit précisément de 87 enfants répartis en quatre groupes différents, selon l'âge et la tâche qui leur a été assignée. Pour la première tâche (le récit d'un extrait d'un épisode de la série des dessins animés « Tom&Jerry »), nous comptons 42 participants dont 20 âgés de 6 ans et 23 de 10 ans. Dans seconde tâche (le récit d'un extrait

d'un film d'animation de la série « Wallace&Gromit »), on a pu réunir 44 enfants dont 22 âgés de 6 ans et 22 de 10 ans. Tous les enfants ont été choisis de façon aléatoire sans distinction de sexe ni de classe sociale.

1-3. Le matériel.

Toutes les observations ont été réalisées grâce à un matériel adéquat. Les chercheurs avaient à leur disposition un PC portable. C'est grâce à ce dernier que les enfants ont pu visionner les aventures du dessin animé Tom & Jerry et le film d'animation Wallace & Gromit. Les deux extraits présentaient des séquences de trois minutes maximum. Outre le PC portable, nos chercheurs disposaient également d'un caméscope. Celui-ci était convenablement posé sur pied, afin de filmer l'espace frontal de l'enfant. Chaque enfant était assis de trois-quarts face à la caméra, sur un fond uni afin de permettre une bonne prise d'images.

1-4. Le déroulement de la collecte des données.

Dans cette partie concernant la collecte des données, quelques conditions ont été indispensables. Il a été question, d'une part de choisir les enfants qui sont à l'aise dans la communication orale, ensuite, de les mettre en confiance grâce à un petit échange informel. Enfin, il revenait à l'adulte de donner à l'enfant, la consigne à suivre:

« ***Je vais te montrer un petit dessin animé et tu vas devoir me le raconter. Attention, regarde-le bien car tu vas devoir me le raconter du mieux que tu peux.*** » L'enfant a regardé le dessin animé deux fois de suite afin qu'il puisse bien se le rappeler.

Une fois la visualisation du film terminée, il a fallu maintenant passer à la phase d'interaction entre l'enfant et l'adulte, phase au cours de laquelle l'enfant devait produire le récit du dessin animé qu'il a visionné (c'est-à-dire soit Tom&Jerry ; soit Wallace&Gromit), mais cette fois face à un caméscope. Pour cela, l'adulte, assis près de l'enfant, de profil, a rappelé une fois de plus la consigne à suivre :

« ***Ça t'as plu ? Alors à présent, raconte-moi l'histoire que tu viens de voir, toute l'histoire*** **et** ***du mieux que tu peux.*** **».** Après cette consigne, l'enfant a commencé à relater l'histoire du dessin animé. Dans les cas où l'adulte vient à observer des moments de silence, des hésitations, de récits trop brefs ou de récits synthétiques, il est autorisé à faire des relances en demandant à l'enfant : « ***qu'est-il arrivé d'autre ? Dis-moi en plus.*** **».** Les moments de silence dans le récit enfantin surviennent généralement soit à la fin du récit (parce que l'enfant a restitué l'essentiel des événements de l'histoire), soit parce que l'enfant éprouve des

difficultés relatives à la recherche énonciative. L'adulte est également autoriser à relancer le récit en demandant à l'enfant : *« **as-tu fini ? Est-il arrivé autre chose ? »***

A côté de ces données, il ya eu également, celles tirées à partir des récits libres produits par les enfants. En effet, cette phase a consisté pour l'enfant, à choisir d'abord une histoire qu'il connait bien. Ensuite, l'adulte lui donne la consigne suivante: ***« Maintenant, raconte-moi une histoire que tu connais bien, par exemple ton histoire préférée.* ».** Dans le cas où l'enfant hésiter à choisir une histoire, l'adulte est autorisé à lui proposer des histoires généralement connues des enfants telles : Le petit chaperon Rouge ; Les trois petits cochons, etc.

Ainsi, comme nous l'avons mentionné dans les lignes précédentes, nous allons devoir écarter les seconds types de données, c'est-à-dire les données concernant la production des récits libres, puisqu'il est nécessaire, dans le cadre de notre recherche, de travailler avec des données comparables. Or, avec des récits libres, il est difficile de comparer des versions différentes tirées d'histoires différentes. C'est pourquoi, pour le présent travail, nous nous sommes focalisés sur des récits produits dans des conditions dirigées et contrôlées : des histoires que les enfants racontent à partir de deux supports de film, c'est-à-dire un extrait du dessin animé Tom&Jerry et un autre tiré du film d'animation Wallace&Gromit. Cette sollicitation des enfants de 6 et de 10 ans nous permet, en fait d'évaluer leur capacité à produire des textes complexes et cohérents, mais également d'évaluer leur capacité à manipuler des organisateurs textuels permettant de structurer et d'assurer la cohérence d'un discours. Cependant, avant de passer aux résultats et à l'analyse de ces données, il est indispensable, d'une part de les transcrire et d'autre part, de les coder.

SECTION 2 : Transcription et annotation des données.

2-1. Transcription des données.

La transcription des données s'est faite avec le logiciel Elan. Elan qui signifie EUDICO Linguistic ANnotator est un logiciel qui a été mis au point par Birgit Hellwig. En effet, comme le note Isabel Colon de Carvajal (2009): « ***ELAN est un instrument professionnel pour la création d'annotations complexes sur les sources vidéo et audio. Un utilisateur peut ajouter un nombre illimité d'annotations aux sources audio et/ou vidéo. Une annotation peut être une phrase, un mot ou un gloss, un commentaire, une traduction ou une description de n'importe quelle caractéristique observée depuis la source. Les annotations***

peuvent être créées sur les couches multiples, appelées des tiers. Les tiers peuvent être hiérarchiquement interconnectés. » Quelques annotations sous ELAN vous seront proposées dans la partie annexe de notre travail.

Concernant les transcriptions sous ELAN, le projet ANR-multimodalité n'en a retenu que deux : une transcription verbale et une transcription gestuelle. Le choix de ces deux niveaux de transcription correspond à l'objet d'étude de ce projet. Cependant, dans le cadre de notre travail, nous n'évoquons que des transcriptions du niveau verbal. Puisque notre contribution, de manière plus précise, est liée aux récits parlés des enfants dont les caractéristiques ont été mentionnées dans les textes précédents.

2-1-1. Transcription des données du niveau verbal.

Afin de transcrire et annoter leurs données, les chercheurs du projet « Multimodalité » ont mis au point un système d'annotation. Dans un premier temps, il s'agit de transcrire les paroles de l'enfant et de l'adulte sur deux pistes séparées: une piste **<adulte>** et une piste **<enfant>,** ainsi que nous le montrons à la figure1 p.34 ci-dessous à travers un extrait de la fenêtre d'annotation sous ELAN. La première piste est toujours réservée à l'adulte dans mesure où, celui-ci, en prenant la parole, donne des consignes à suivre à l'enfant avant que ce dernier ne commence sa tâche.

De plus, les paroles sont d'abord transcrites orthographiquement, c'est-à-dire selon la prononciation exacte de l'enfant ou de l'adulte sous le logiciel Elan.

Ensuite, le récit produit par chaque enfant est, dans un deuxième temps, segmenté en propositions. Précisons, toutefois, qu'à ce niveau de segmentation, seules les paroles de l'enfant nous intéressent puisqu'elles constituent l'objet de notre analyse ultérieure. Les textes ci-dessous donnent des exemples extraits des récits produits par certains de nos locuteurs.

Exemple 1 :
Robin: (sujet de 10 ans, extrait de Tom&Jerry) :

Ben c'est:: //tom et jerry Et:: donc heu //au début on voit une heu maman pivert// Qui tricote Et qui::heu::[couve/couvre] un œuf rose// Et:: //tout d'un coup elle regarde s/ son/ l'heure// Et è/ elle se rend compte Qu'elle doit partir//

Exemple 2 :

Céline (sujet de 6 ans, extrait de Wallace&Gromit)

Y avait la chèvre qu(i) était passée Et ::puis il l'a pas vu Il voulait voir c(e) qui c(e) qui c(e) qui a c(e) qui y avait c(e) qu(i) avait Et puis heu Et puis Le :: celui qui gardait le chien i ::(l) lisait un journal et comme y avait un trou

De plus, après la transcription des données, nous avons procédé à leur annotation ; étape au cours de laquelle toutes les unités composant la chaîne parlée sont minutieusement relevées et catégorisées afin de faciliter l'analyse.

2-2. Annotation des données.

L'annotation des corpus langagiers dépend, naturellement, de l'orientation de recherche. Pour notre part, étant donné l'intérêt que nous accordons à la linguistique textuelle dans l'analyse des récits et des connecteurs, l'annotation à porté principalement sur les aspects syntaxiques et narratifs. Le codage de ces deux aspects (syntaxiques et narratifs) nous permet d'une part de mesurer le degré du développement langagier de chaque enfant, donc leur capacité à agencer les unités linguistiques sur l'axe syntagmatique ; et d'autre part, de contrôler le degré de réussite des enfants sur la tâche narrative.

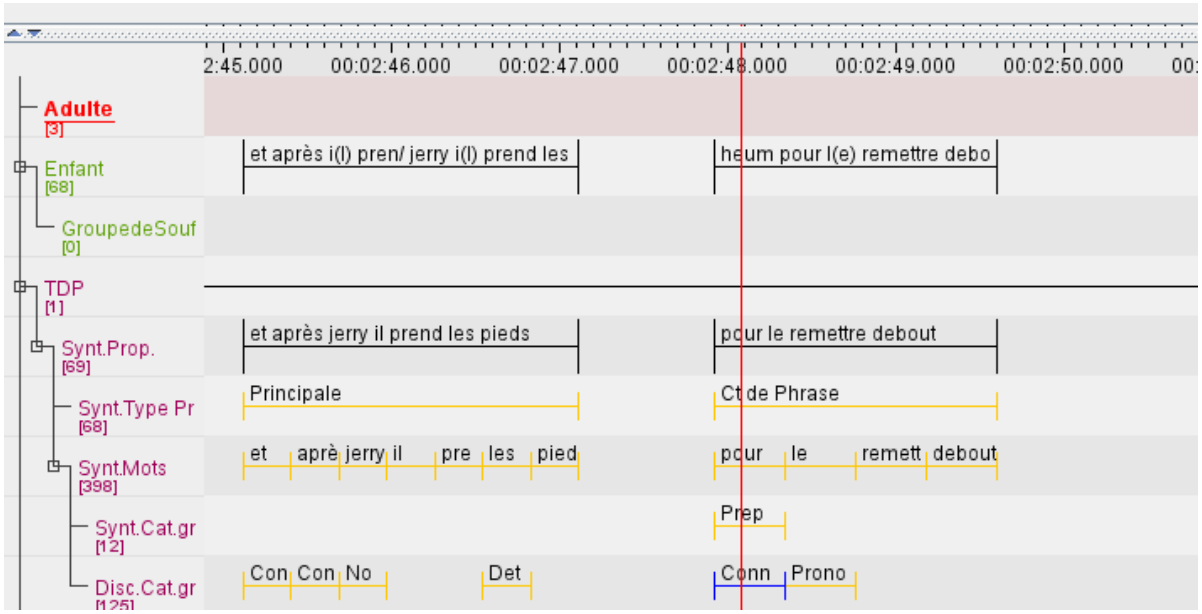
2-2-1. Annotation des faits linguistiques.

Pour ce qui est des faits linguistiques, le codage commence avec les tours de parole. En effet, les propos de chaque enfant ont été codés en tour de parole. Sur la figure1 p.33 ci-dessous, le symbole retenu est **< TDP >**.

D'une manière générale, on a codé un tour de parole pour chaque locuteur, sauf dans les cas particuliers où l'adulte était obligé d'intervenir pour relancer le récit de l'enfant lorsque les propos de ce dernier étaient brefs ou synthétiques.

Ensuite, le récit de chaque enfant a été divisé en propositions. Sur la grille d'annotation ELAN, dont l'extrait est présenté ci-dessous figure1 p.33, les propositions sont nommées de la manière suivante : **<Synt.Prop.>**

Figure1 : extrait de la fenêtre d'annotation sous ELAN



Rappelons qu'une proposition est selon l'approche logique, -- *une prédication assortie de un, deux ou trois arguments*- ou -*une suite de mots comprenant un verbe assorti de ses satellites en fonction sujet et complément(s)*, selon l'approche grammaticale. En revanche, s'il y avait production des propositions incomplètes, celles-ci étaient considérées comme propositions seulement dans le cas où le locuteur a produit un verbe. Par ailleurs, c'est à partir de cette étape que les textes produits par les enfants ont été normalisés pour faciliter le traitement linguistique. Autrement dit, on part d'une segmentation des structures plus complexes (tours de parole ; propositions) à la segmentation des structures simples, notamment à celle des mots. De ce fait, on ne tient plus compte des signes non linguistiques, des commentaires que pouvait faire l'enfant, des hésitations et allongements vocaliques, des faux départs ou des répétitions de mots et des syntagmes. On a affaire maintenant à des textes propres, comme celui de l'exemple ci-après :

Exemple 3 :

Ophélie (sujet de 10 ans, extrait de Tom&Jerry)

Euh ben ben ::en fait c'est un oiseau il est dans son nid Et ::://il a fait un œuf Donc euh ::://ben ::elle tricote Et puis ::elle regarde l'heure Et elle regarde que(l) que part//

Texte normalisé :

En en fait c'est un oiseau il est dans son nid Et il a fait un œuf Donc ben elle tricote Et puis elle regarde l'heure Et elle regarde quelque part.

De plus, après la segmentation du texte en propositions, on a procédé au codage en types de propositions. En effet, plusieurs catégories de propositions ont été annotées. Il s'agit notamment des propositions indépendantes, principales, complétives ou adverbiales. Ainsi, sous ELAN, ces différents types de propositions ont été annotés sur la piste : **<Synt.Type Pr.>**. Dans le texte qui va suivre, nous vous en donnons un exemple.

Exemple 4 :

Emma (sujet 10 ans extrait de Wallace&Gromit).

Bah au début il tricote = **proposition principale** Chais pas quoi = **proposition complétive** Après ya ben ça tremble = **proposition indépendante.**

A la suite des propositions, les paroles des enfants ont été codées en mots simples, c'est-à-dire qu'on a procédé à une segmentation mot par mot. Sur la figure1 p.33, l'annotation des mots est faite sur la piste : **<Synt.Mots>**.

Puis ces mots ont été catégorisés grammaticalement. Ce traitement nous a permis d'une part, d'identifier des indices de complexités syntaxiques telles les conjonctions de subordination, les pronoms relatifs, les prépositions, les adverbes et les locutions adverbiales etc. Sur cette piste, toutes les catégories grammaticales ont été nommées comme suit : **<Synt.cat.gr.>** (cf**.** Figure1 p.33).

Exemple 5 :

Matthieu (sujet de 10 ans, extrait Tom&Jerry).

Ben/ en /fait/ c'est/ **au/ début**/ un /oiseau/ **il/** tricote Con. Con. Con. Pron.
Puis/ **il/** regarde/ son/ réveil/ **il/** s'aperçoit/ **que**/ c'est/ l'heure/ **de/** partir Con. Pron. Pron. Co. Prép.
Donc/ il/ part/ **et**/ **il**/ laisse/ l'œuf/ dans/ son/ nid. Con. Pron. Con. Pron.

2-2-2. Catégorisation des connecteurs.

D'autre part, ce traitement nous a également permis de relever les différentes catégories grammaticales du discours comme les connecteurs qui, selon Moeschler (2001) : « contribuent de manière spécifique à l'interprétation du discours : ils permettent de faire des inférences qu'on n'aurait pas pu tirer sans leur présence. ». En regardant toujours la figure1 p.33, les catégories grammaticales du discours sont annotées sur la piste : **<Disc.Cat.Gr>**.

Voici les catégories des connecteurs que nous avons retenues :

-les marqueurs de structuration : ils signalent l'ouverture ou la clôture d'une unité conversationnelle tels ***bon, alors, allez***, ***au fait, pis, bien, ben, voilà, quoi***… et ceux qui organisent la progression discursive à savoir ***d'abord, premièrement, en premier lieu, pour commencer***, ***deuxièmement, en second lieu, ensuite, dernièrement, en dernier lieu, pour terminer, enfin***…

-les opérateurs chronologiques : ils signalent l'enchaînement progressif des unités dans les séquences narratives. Il s'agit notamment de ***et, puis, auparavant, au même instant, après, ensuite, alors…***

-Les connecteurs logico-argumentatifs : dans cette classe, on regroupe les connecteurs utilisés aussi bien dans l'argumentation que dans l'explication. Il s'agit des connecteurs tels ***si, alors, donc, parce que, en conséquence, car, puisque, en effet, d'ailleurs, cependant, pourtant, mais, néanmoins, quand même***…

-les connecteurs énonciatifs : dans cette classe on regroupe les connecteurs que l'on utilise le plus souvent pour reformuler un énoncé. Il s'agit connecteurs tels ***autrement dit, je veux dire, c'est-à-dire, comment dire, peut-être, généralement…***

- les connecteurs spatiaux : il s'agit généralement des connecteurs de description et de localisation spatiale tels ***ici, là, en haut, en bas, à gauche, à droite, devant, derrière, au-dessus, en-dessous, plus loin***, ***au-dessous***…

-les connecteurs polyvalents : ce sont les connecteurs qui peuvent traduire différentes relations sémantiques. C'est le cas du connecteur « alors » par exemple, qui peut assumer trois fonctions : marqueur de structuration, opérateur logique ou chronologique. Dans l'exemple qui suit, on propose une représentation des connecteurs.

Lisa (sujet 10 ans, extrait de Wallace&Gromit).

Ben/ au/ début/ c'est/ le/ soir
Con. Con.
Il/ y/a/ un/ mouton/ qui/ s'échappe/ du/ camion
Et/ il/ rentre/ à/ la/ maison/ de/ wallace/ et/ gromit
Con**.**
Et/ donc/ le/ lendemain/ matin/ **quand/** ils/ déjeunent/ ils/ s'aperçoivent/ pas/ **que**/ il a
Con. Con. Con. Con. Con.

A côté des faits linguistiques, le codage s'est achevé avec le découpage du récit en trames événementielles.

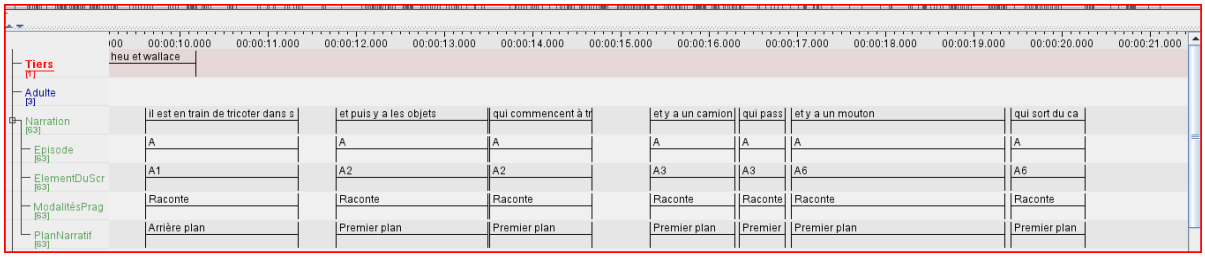
2-2-3. Annotation du récit

Tout comme les annotations des faits syntaxiques, les annotations des phénomènes narratifs ont-elles aussi pour unité d'analyse la proposition. La segmentation des propositions, déjà faite au niveau syntaxique, a été dupliquée au niveau narratif. Ces propositions ont été catégorisées en épisodes, c'est-à-dire segmentées en différents événements de l'histoire. Car, comme le note Fayol (1986), la production du récit dépend de la concaténation des propositions qui décrivent des états mais aussi des événements. C'est pourquoi, dans le cadre de notre travail, on a procédé, dans un premier temps à un codage des propositions en macro-épisodes. Ces macro-épisodes retracent la trame événementielle des deux tâches narratives soumises aux enfants. Concernant le dessin animé Tom&Jerry, on a retenu 7 macro-épisodes, répartis de la lettre A à la lettre G. Pour Wallace&Gromit, on en a enregistré 5, annotés de A à E.

Tableau 3 : code et description des macro-épisodes.

Code	Description des épisodes Tom et Jerry	Code	Description des épisodes Wallace et Gromit
A	Dans le nid	A	Entrée du mouton dans la maison de W & G
B	Du nid au lit	B	Le réveil
C	L'éclosion	C	La machine en panne
D	L'empreinte	D	Les événements mystérieux
E	Les dégâts	E	Fin
F	Comment clamer le bébé oiseau		
G	Retour au nid		

Voici la transcription de ces macro-épisodes sous le logiciel Elan :



Après cette caractérisation des propositions en macro-épisodes, les annotations des faits narratifs ce sont poursuivis avec la caractérisation des éléments du script. Il s'agissait, dans cette étape, de coder tous les événements dérivant de ceux cités précédemment. Ces événements, catégorisés en micro-épisodes, étaient plus nombreux, puisque cette description des propositions en micro-épisodes nous a permis de restituer tous les détails de la trame événementielle : tous les moments de l'histoire sont représentés. Ainsi, pour ce qui est du film Wallace&Gromit, chaque macro-épisode a été analysé comme comportant plusieurs micro-épisodes. Dans le dessin animé Tom&Jerry, par contre, le nombre de micro-épisodes a été plus important que ceux totalisés au film précédent. En effet, les propositions ont été annotées, comme dans Wallace&Gromit, en fonction des macro-épisodes. Vous retrouverez tous ces éléments du script en annexe 3 page 67de ce présent travail.

SECTION 3 : Traitement des données.

Rappelons que l'analyse des données, qui sera faite ultérieurement, concerne les productions de deux populations à savoir les enfants de 6 ans et l0 ans. Ces productions seront exploitées sous les deux plans : quantitatif et qualitatif.

3-1. Traitement quantitatif.

Le traitement quantitatif, nous a permis de dénombrer les connecteurs afin d'étudier leurs fréquences dans chaque classe. Cette répartition des connecteurs en compartiments vise à

décrire, lors d'une analyse ultérieure, l'évolution développementale de la production de ces derniers par tous les sujets de notre étude. Autrement dit, en faisant la somme des connecteurs dans chaque classe, nous projetons de comparer les pourcentages de production entre les enfants de 6 ans et les enfants de 10 ans dans les deux tâches. Mais bien avant cela, passons au traitement qualitatif.

3-2 : Traitement qualitatif.

Le traitement qualitatif des données nous a permis, quant à lui, d'explorer la richesse (ampleur et diversité) des connecteurs employés par les enfants lors du rappel de récit. La classification les connecteurs a été faite selon leur fonction dans un contexte de rappel de récit (nous nous sommes inspirés) de la classification de Colletta (2004)[3]. En effet, un connecteur est identifié comme appartenant à une classe grâce à la fonction qu'il remplit dans le récit. Cette démarche « fonctionnelle » a été adoptée pour tous les connecteurs afin d'avoir une base commune de comparaison et de constituer ainsi, un corpus bien élaboré. Mais aussi de relever la manière dont ces enfants manipulent les marques de cohésion dans un contexte de production de récits.

Le traitement qualitatif s'est appuyé dans un premier temps sur la relecture attentive des récits. Ce travail s'inscrit dans une logique de compréhension de la teneur des informations exprimées dans le récit. Autrement dit, on comparera les événements rapportés par l'enfant avec la trame effective de l'histoire du dessin animé afin d'étudier des différences éventuelles. Dans un second temps, notre attention était fixée sur chaque connecteur produit séparément. Car, pour récupérer chaque connecteur, il était nécessaire de cerner le rôle qu'il pouvait jouer dans le récit. Ainsi, plusieurs fonctions des connecteurs ont été enregistrées. En effet, lorsque les connecteurs n'assumaient pas le rôle de marqueurs de structuration, ils étaient soit polyvalents, logico-argumentatifs, énonciatifs, soit chronologiques ou spatiaux. Au total, six catégories de connecteurs ont été constituées. Il faut dire que certains connecteurs étaient employés plus que d'autres. Il s'agit notamment des connecteurs chronologiques et polyvalents. A l'inverse, d'autre étaient peu employés (logico-argumentatifs) et surtout par les enfants 6 ans. La fréquence d'emploi d'autres connecteurs (énonciatifs et spatiaux) était presque rare. Toutefois, notons que l'identification des connecteurs dans les narrations des

[3] Colletta (2004) a proposé un tableau dans lequel il définit les différentes fonctions des connecteurs. C'est à partir de ce tableau que nous avons identifié la plupart des fonctions de nos connecteurs (cf. aux annexes).

enfants ne s'est pas faite sans difficultés. Bien au contraire, nous avons été confrontés, à un certain nombre de problèmes.

3-3. Problèmes liés au traitement des connecteurs.

Le traitement des connecteurs présente, le plus souvent quelques difficultés. Il y a d'abord celle de leur plurifonctionnalité. En effet, comme le souligne Fayol (1997 :150), « *les connecteurs peuvent traduire différentes relations sémantiques* », il est donc complexe lors de leur traitement, de déterminer avec exactitude la fonction que prendrait certains d'entre eux. En se focalisant, par exemple sur le connecteur « alors », on se rend bien compte qu'à lui seul il peut réunir trois fonctions : marqueur de structuration, opérateur logique ou chronologique. C'est pourquoi, il était quelque fois difficile, lorsqu'on se trouvait face à ce type de connecteurs, d'en déterminer avec précision leur nature. Cet état de chose, nous contraignait à relire plusieurs fois à plusieurs les narrations des enfants avant d'en extraire les connecteurs et de les catégoriser par la suite.

En outre, l'autre problème auquel nous avons été confrontés est celui de la co-occurrence des connecteurs. En effet, il arrive qu'au cours de différentes conversations, chez les adultes comme chez les plus jeunes, que l'on relève la combinaison de deux connecteurs « *mais alors* », « *en fait parce que* », « *mais après* », « *et puis* », « *puis après* » etc. Le problème alors qui se pose généralement est celui de leur traitement. Car comme note Fayol (1997 :151), « *les co-occurrences problématiques apparaissent, à l'oral surtout mais aussi à l'écrit* : « *puis après* », *qui amène à se demander quel rôle joue chacun des deux connecteurs…* » . Il s'agit en fait de s'interroger sur les rapports sémantiques et pragmatiques qu'entretiennent les connecteurs entre eux. Les séquences de type : *« et puis », « après et puis »…* peuvent-elles être considérées comme un seul connecteur ou comme une séquence composée de deux connecteurs ? Pour résoudre, justement ce problème dans le cadre de notre travail nous réalisons des tests de substitutions et de commutation afin de déterminer le degré de dépendance ou non entre ces combinaison de connecteurs. Pour illustrer le fonctionnement de ces tests, nous empruntons de Colletta (2004) l'exemple suivant :

-Dans les cas où se présente une suite **<c1-c2 >,** vérifier si l'emploi de **<c1>** seul est possible sans modification profonde du sens de l'expression, et vérifier si l'emploi de **<c2>** l'est aussi.

-Si l'emploi de **<c1>** seul ou de **<c2>** seul est impossible, alors considérer la suite <c1-c2> comme un seul connecteur.

-Si l'emploi de **<c1>** seul ou de **<c2>** seul est possible, alors examiner la possibilité de leur substitution.

-Si **<c1>** est substituable à **<c2>** ou inversement, alors considérer la suite **<c1-c2>** comme un seul connecteur.

-Si **<c1>** n'est pas substituable à **<c2>** ou inversement, alors considérer la suite **<c1-c2>** comme composée de deux connecteurs.

CHAPITRE 3 : Résultats et analyse des données.

SECTION 1 : Répartition des connecteurs selon l'âge et la tâche narrative.

Dans ce chapitre concernant l'analyse des données, nous procédons dans un premier temps à une lecture globale des données brutes pour chaque type de connecteurs. Cette lecture d'ensemble nous permet d'avoir un bref aperçu sur la manière dont des connecteurs sont utilisés par les enfants. Ensuite nous présentons dans un second temps, le ratio moyen par types de connecteurs selon l'âge et selon la tâche narrative. Enfin, l'analyse s'achève avec les pourcentages d'emploi obtenus à partir du ratio moyen pour chaque catégorie de connecteurs.

1-1. Distribution en nombre et en % de la fréquence d'emploi des connecteurs selon l'âge.

A la lecture des tableaux 4 et 5 infra, il est présenté le nombre total de chaque type de connecteurs ainsi que les pourcentages de production réalisés aussi bien par les enfants de 6 ans que ceux de 10 ans. Nous tenons toutefois à rappeler qu'il s'agit bien d'une description des données brutes. Cependant, les pourcentages présentés dans les tableaux 5 et 7 nous donnent le poids respectif de chaque classe des connecteurs.

Tableau 4 : fréquence d'emploi des connecteurs selon l'âge.

		Connecteurs						
Age	N	Marqueurs de Structuration	Polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques	Enonciatifs	Spatiaux	
6 ans	43	42	**195**	**95**	**454**	2	13	**801**
10 ans	45	98	**415**	**295**	**695**	34	33	**1570**

Tableau 5 : distribution en % de la fréquence d'emploi des connecteurs selon l'âge.

	CONNECTEURS					
Tâche	Marqueurs de structuration	Polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques	Enonciatifs	Spatiaux
6 ans	5.49	24.66	**12.93%**	**54.77%**	0.26%	1.85
10 ans	6.58%	26.69%	**19.2%**	**43.24%**	2.08%	2.31%

L'analyse du corpus dans son ensemble fait état de l'évolution de l'emploi des connecteurs. L'on observe une utilisation plus importante des connecteurs chez les enfants de 10 ans contrairement à ceux âgés de 6 ans. En étudiant le tableau n°4, il ressort pertinemment que

les différences en production existent dans toutes les classes. Cependant, celles-ci sont plus importantes au niveau des connecteurs polyvalents, logico-argumentatifs et chronologiques. Au total, ces résultats laissent donc entrevoir des compétences discursives potentiellement plus développées des enfants de 10 ans contrairement à ceux âgés de 6 ans. De plus, le nombre total des connecteurs réalisés par les sujets de 10 ans confirme leur maîtrise dans l'emploi des organisateurs textuels.

Le tableau n°5 qui fait état des pourcentages montre d'ailleurs des tendances similaires. Même si cette fois les enfants de 6 ans se démarquent sensiblement de ceux de 10 ans au niveau des connecteurs chronologiques, mais les pourcentages les plus élevés s'enregistrent encore chez les derniers cités. Au demeurant, et ainsi que nous l'avons dit précédemment, ces premiers résultats tendanciels dessinent le schéma selon lequel l'emploi des connecteurs évolue. Puisque la régularité dans l'emploi des connecteurs notée chez les enfants plus âgés est moins patente chez les plus jeunes. Comme avec l'âge, nous proposons à travers les tableaux 6 et 7 ci-dessous, une présentation globale de l'utilisation des connecteurs en tenant compte cette fois, de la tâche narrative.

1-2. Distribution en nombre et en pourcentage de la fréquence d'emploi de connecteurs selon la tâche narrative.

Les lignes qui vont suivre ont pour dessein de décrire à travers les tableaux présentés infra, les différents emplois des connecteurs en considérant comme variable le contenu narratif. Ainsi que nous l'avons vu avec l'âge, le but de cette description est de dégager les résultats tendanciels sur la façon dont nos sujets manipulent les organisateurs textuels. Sur le tableau 6, nous présentons le nombre total de chaque type de connecteurs. Puis, au tableau **7**, nous insérons les pourcentages enregistrés pour chaque classe de connecteurs dans les deux tâches.

Tableau 6: fréquence d'emploi des connecteurs selon la tâche narrative.

		Connecteurs						
Tâche	N	Marqueurs de Structuration	Polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques	Enonciatifs	Spatiaux	
T&J	43	71	153	**337**	**730**	30	16	**1337**
W&G	44	69	237	**273**	**419**	6	30	**1034**

.

Tableau 7 : distribution en % de la fréquence d'emploi des connecteurs selon la tâche.

	CONNECTEURS					
Tâche	Marqueurs de Structuration	Polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques	Enonciatifs	Spatiaux
T&J	5.33%	24.86%	**10.76%**	**56.02%**	1.84%	1.15%
W&G	6.74%	26.49	**21.37%**	**41.98%**	0.51%	3.01%

L'analyse des connecteurs portant sur la tâche narrative fait ressortir des résultats plus ou moins identiques à ceux observés aux tableaux 4 et 5, puisqu'une fois de plus c'est au niveau des connecteurs polyvalents, logico-argumentatifs et chronologiques que les enfants ont majoré leurs emplois.

En revanche, si l'on note des écarts assez réduits aux niveaux des connecteurs polyvalents et logico-argumentatifs dans les deux tâches, l'on constate par contre, une différence significative dans la classe des connecteurs chronologiques. En effet, les enfants qui ont raconté le dessin animé Tom&Jerry produisent un nombre plus important des connecteurs de ce type. La somme de tous leurs emplois fait presque le double de celle réalisée par les enfants de l'autre tâche. Cette opposition bien marquée entre les deux tâches sur les connecteurs chronologiques laisse entrevoir, selon nous, deux interprétations.

Soit les enfants soumis à la tâche Tom&Jerry manipulent aisément les marqueurs chronologiques au point de les employer systématiquement lors des rappels du récit. Soit la nature du contenu narratif du dessin animé Tom&Jerry constitue l'élément explicatif de l'emploi massif des connecteurs chronologiques.

Par ailleurs, l'analyse en pourcentages d'emploi des connecteurs indique des résultats importants dans deux classes uniquement. La classe des connecteurs logico-argumentatifs dont le taux est plus fourni lorsque les enfants racontent l'histoire de Wallace&Gromit, est mieux représentée chez les enfants soumis à cette tâche. Ensuite, l'emploi des connecteurs en général, et le marquage chronologique en particulier est plus important lorsque les enfants font le récit de Tom&Jerry.

En effet, lorsque les enfants étaient amenés à raconter cette histoire, ils préféraient utiliser des connecteurs marquant la succession temporelle des événements par rapport à d'autres types de connecteurs. Cela se vérifie grâce à la fréquence d'emploi réalisée par ces derniers au niveau de cette catégorie des connecteurs.

Comme nous l'avons précédemment mentionné, toutes ces analyses ont été effectuées à partir des données brutes. Cela dans le but de présenter un schéma d'ensemble sur la manière dont les enfants emploient des marques de connexion.

Par ailleurs, pour cerner de manière claire et précise l'utilisation des différents types de connecteurs par les enfants et pour neutraliser les erreurs qui peuvent exister entre les longueurs textuelles, il convient de passer au calcul du ratio moyen de production. Il s'agit, en effet, de calculer les moyennes d'emploi de chaque catégorie de connecteur à partir des unités de même valeur. Il est, précisément, question d'évaluer le nombre total de chaque type de connecteurs sur le nombre total de propositions. Ce rapport nous permet de lire autrement les données brutes en les rendant comparables. De ce fait, les comparaisons qui seront faites ultérieurement, d'abord par rapport à l'âge, ensuite par rapport à la tâche narrative, reposeront sur des critères d'égalité. Toutefois, pour une question d'analyse, certaines classes de connecteurs dont les ratios moyens ont étaient moins fournis n'ont pas été retenues. Bien avant la présentation des données concernant le ratio moyen des connecteurs, nous proposons, ci-dessous, la description du nombre moyen de propositions par âge et tâche narrative.

Tableau 8: nombre moyen de propositions par âge et tâche narrative.

Age	6 ans	10 ans
T&J	30.15	37.86
W&G	20	57.11

A travers ce tableau, nous lisons que le nombre moyen de propositions varie selon l'âge et selon la tâche narrative. D'abord selon l'âge, la différence entre les enfants de 6 ans et les enfants de 10 ans racontant le récit Tom&Jerry n'est pas importante. Puisque, les plus grands ne produisent en moyenne que 7.71 % de propositions de plus que les enfants de 6 ans. En revanche, la différence relevée dans le deuxième groupe d'âge est intéressant parce qu'on constate qu'il y a une très grande différence entre les enfants de 10 ans soumis à la tache Wallace&Gromit et leurs homologues de 6 ans. Les premiers cités produisent en moyenne 57.11 de propositions, soit plus du double de ceux de 6 ans. Ensuite, dans les deux tâches narratives, les différences enregistrées sont négligeables. Même si on note une bonne performance des sujets dont la tâche consistait à rappeler le film d'animation Wallace&Gromit. Puisqu'ils produisent les récits moyens les plus longs. Cette description concernant la production moyenne des propositions peut-elle influencer la production

moyenne des connecteurs ? Vérifions cela à l'aide de la description du ratio moyen des connecteurs par âge et par tâche narrative.

1-3.Description du ratio moyen des connecteurs selon la variable âge.

A travers les tableaux 9 et 10 ci-dessous, nous faisons une description du ratio moyen des connecteurs en tenant compte de la variable âge.

Tableau 8 : ratio moyen par type de connecteurs selon l'âge pour la tâche narrative Tom et Jerry.

			Connecteurs			
Tâche	Âge	N	Marqueurs de structuration	polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques
T&J	6ans	20	0,04	0,21	0,07	0,50
	10ans	23	0,06	0,26	0,14	0,48

A la lumière du tableau 9 supra, plusieurs choses sont à retenir ; d'abord il est à constater que les connecteurs de type chronologique sont considérablement employés par nos deux groupes d'enfants. Les ratios moyens dans cette classe sont bien plus élevés par rapport à ceux enregistrés dans les autres classes : nous avons une moyenne de 0,50 d'emplois pour les enfants de 6 ans contre 0,48 en moyenne pour les enfants de 10 ans. L'écart est certes moins important, mais il nous renseigne sur le fait que les enfants de 6 ans préfèrent faire usage des connecteurs chronologiques pour rappeler leurs récits.

D'ailleurs, ainsi que nous l'enseigne le même tableau présenté plus haut, chez les enfants de 6 ans, c'est la seule classe des connecteurs où le ratio moyen est le plus fournis. Puisque pour les trois autres classes restantes, ce sont les enfants de 10 ans qui prennent le dessus sur leurs homologues de 6 ans. En effet, on note une grande différence d'emploi pour les marqueurs logico-argumentatifs entre les deux groupes d'enfants. Comme attendu, les enfants de 10 ans semblent avoir une bonne maîtrise des connecteurs logico-argumentatifs, puisque leur ratio moyen pour cette classe constitue le double de celui des enfants de 6 ans. Concernant les connecteurs polyvalents et les marqueurs de structuration, les enfants de 10 ans prennent certes le dessus, mais les différences observées sont peu importante.

Ces premiers résultats obtenus à partir du ratio moyen entre les enfants de 6 et 10 ans pour le dessin Tom&Jerry montrent une certaine évolution dans l'emploi des connecteurs.

Voyons à présent la description du ratio moyen chez les enfants de 6 et 10 ans pour la tâche Wallace&Gromit.

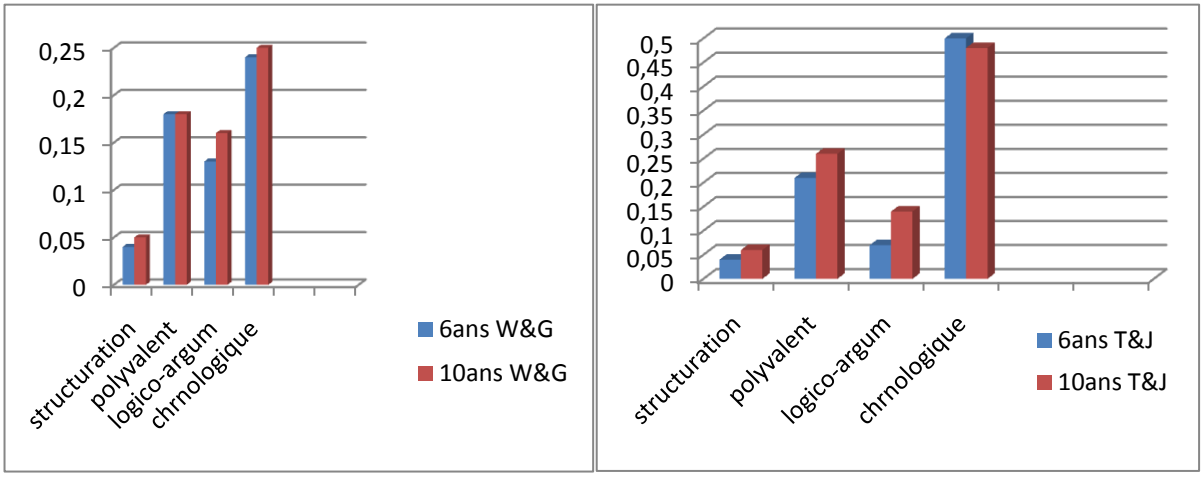
.**Tableau 10 : ratio moyen par type de connecteurs selon l'âge pour la tâche narrative Wallace&Gromit.**

			Connecteurs			
Tâche	Age	N	Marqueurs de structuration	polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologique
W&G	6ans	22	0,04	0,18	0,13	**0,24**
	10ans	22	0,05	0,18	0,16	**0,25**

Le tableau ci-contre présente de fortes similitudes entre les productions des enfants de 6 ans et ceux de 10 ans. Ce qui est d'ailleurs le cas pour les connecteurs polyvalents où l'on note une parité au niveau des ratios moyens dans les deux groupes d'âge. Les connecteurs chronologiques ont fortement été employés dans l'ensemble par tous les enfants, même si l'on note une légère domination des plus grands. De plus, le résultat obtenu pour les connecteurs logico-argumentatifs est intéressant en ce sens qu'il démontre que les enfants de 6 ans talonnent de très près ceux de 10 ans. Il n'y a donc pas une différence significative dans cette catégorie des connecteurs pour ces deux groupes d'enfants, et ce contrairement aux résultats décrits au tableau 8 où les enfants de 10 ans produisaient le double du ratio moyen de leurs homologues de 6 ans.

D'une manière générale, le critère âge est insignifiant pour cette deuxième catégorie des données (corpus Wallace&Gromit). Car les différences observées au niveau des ratios moyens dans les quatre classes de connecteurs sont moins marquées. Dans les pages qui suivent, nous proposons une répartition de toutes ces données sur deux graphiques distincts.

Graphiques 1et 2 : répartition du ratio moyen selon les deux groupes d'âge.



Les données contenues dans la figure de gauche ci-haut précisent en fait l'emploi des connecteurs par les enfants de 6 et 10 ans pour le récit Wallace&Gromit. Ainsi qu'il nous a été renseigné dans le tableau 10, le critère âge n'a pas une trop grande incidence pour cette catégorie de données. Les résultats obtenus dans ces deux groupes d'âge sont presque identiques. Les enfants de 10 ans ne se démarquent quasiment pas de leurs homologues de 6 ans.

La figure de droite quant à elle, présente l'ensemble des résultats décrits au tableau 9 précédemment étudié. Cela étant, à la lumière de cette figure, il est mit en exergue la part du ratio moyen produit par chaque groupe d'âge dans les quatre types de connecteurs retenus. Et ce sont d'une manière générale les enfants de 10 ans qui produisent les taux moyens les plus conséquents, même si l'on note une légère prédominance des enfants de 6 ans pour les connecteurs chronologiques.

Ainsi, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, ces résultats concernant l'utilisation des connecteurs selon l'âge viennent renforcer en quelque sorte les résultats obtenus dans les études antérieures, puisque ces dernières mettent l'accent sur une acquisition et un emploi progressif des connecteurs.

Ainsi donc, à la lumière de ces premiers résultats sur l'emploi des connecteurs deux observations se dégagent :

Premièrement une évolution liée à l'âge dans l'utilisation des connecteurs, surtout chez les enfants qui ont rappelé le récit Tom&Jerry, est à noter. Surtout, certaines classes de connecteurs ont été préférées à d'autres, ce qui est le cas notamment des connecteurs

chronologiques où nous avons relevé des ratios moyens importants dans les deux groupes d'âge.

Deuxièmement (et c'est le second enseignement à tirer de ces premiers résultats), l'âge a davantage d'effet sur l'utilisation des connecteurs logico-argumentatifs que celle des autres catégories de connecteurs.

Enfin, en comparant les données des enfants de 6 ans à celles des enfants de 10 ans pour les deux tâches, nous en venons à réaliser qu'il y a effectivement un effet associé à l'âge dans l'emploi des connecteurs. Même si curieusement nous relevons quelques fois pour certains types de connecteurs des résultats identiques dans les deux groupes d'âge. Mais il en demeure pas moins qu'un effet de l'âge sur l'emploi des connecteurs dans les récits enfantins soit présent.

Nous soutenons donc la thèse qu'il y a un lien indiscutable entre l'utilisation des connecteurs et l'âge du locuteur.

Cette hypothèse confirmée, la tâche qui nous incombe dès à présent consiste à rechercher un éventuel lien qui pourrait exister entre les occurrences des connecteurs et leur réalisation dans les deux tâches narratives. Le travail ici consistera donc prosaïquement à examiner l'usage des connecteurs chez les enfants en tenant compte cette fois des deux tâches narratives (Tom&Jerry et Wallace&Gromit). Pour y parvenir, l'analyse du ratio moyen des connecteurs s'impose.

1-4. Description du ratio moyen des connecteurs selon la tâche narrative.

On le voit, comme pour l'âge, nous proposons à travers le tableau 11 une présentation synthétique du ratio moyen de l'emploi des connecteurs pour les deux tâches narratives. Pour cela, nous comparons d'abord les données des enfants de 6 ans dans les deux tâches. Puis, l'analyse se poursuivra par la comparaison des données chez les enfants de 10 ans.

Tableau 11 : ratio moyen par type de connecteurs selon les tâches narratives (enfants de 6 ans).

			Connecteurs			
Age	Tâche	N	Marqueurs de structuration	polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques
6 ans	T&J	20	0,04	0,21	**0,07**	**0,50**
	W&G	23	0,04	0,18	**0,13**	**0,24**

Les enseignements à tirer du tableau supra sont les suivants : considérant isolément chaque type de connecteurs, l'on observe d'une part, que ce sont les marqueurs chronologiques qui ont été le plus fréquemment utilisés dans les deux tâches. Notons à cet effet qu'il existe toutefois une différence marquée liée à la nature du récit, puisque les enfants de 6 ans rappelant l'histoire de Tom&Jerry produisent le ratio moyen le plus important dans cette catégorie de connecteurs. D'autre part, on note que les connecteurs logico-argumentatifs sont plus présents chez les enfants de 6 ans racontant le récit de Wallace&Gromit que chez ceux soumis à l'autre tâche (Tom&Jerry). Quant aux deux autres classes de connecteurs restantes, on ne note presque pas de différence au niveau du ratio moyen pour les deux contenus narratifs.

Comme nous venons de le voir, sur les quatre classes de connecteurs décrites ci-dessus, deux d'entre elles seulement présentent des résultats pertinents : celles des connecteurs chronologiques (0,50 connecteur par proposition en moyenne pour les enfants de 6 ans racontant le récit Tom&Jerry contre seulement 0,24 pour les enfants du même âge soumis à la tâche Wallace&Gromit) et logico-argumentatifs où on enregistre respectivement 0,07 connecteur par proposition en moyenne pour le dessin animé Tom&Jerry et 0,13 pour le récit Wallace&Gromit. Toutefois, pour être plus complet dans notre raisonnement, nous proposons dans les lignes qui vont suivre une présentation de l'emploi des connecteurs chez les enfants de 10 ans pour les deux tâches.

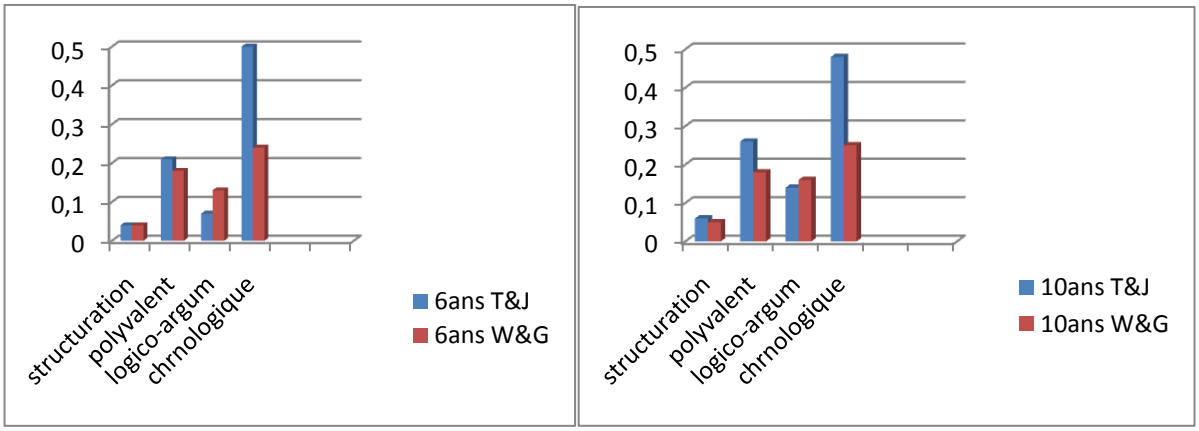
Tableau 12 : ratio moyen par type de connecteurs selon la tâche narrative (enfants de 10 ans).

			Connecteurs			
Age	Tâche	N	Marqueurs de structuration	polyvalents	Logico-argumentatifs	Chronologiques
10 ans	T&J	23	0,06	**0,26**	0,14	**0,48**
	W&G	22	0,05	**0,18**	0,16	**0,25**

L'étude de la tâche narrative illustrée par le tableau n° 10 supra montre une fois de plus que c'est en racontant les aventures du dessin animé Tom&Jerry que les enfants de 10 ans ont produit le plus de connecteurs chronologiques. Leur ratio moyen fait le double de celui des enfants rappelant le récit Wallace&Gromit. De plus, même si on constate que les connecteurs logico-argumentatifs sont plus utilisés que les marqueurs de structuration, la différence d'emploi relevée pour chacune d'elles chez les enfants reste négligeable pour les deux récits.

En revanche, la différence d'emploi est bien plus importante pour les connecteurs polyvalents dans les deux types de récits puisque les enfants de 10 ans à qui on a demandé de raconter l'histoire de Tom&Jerry ont produit plus de marqueurs polyvalents que d'autres catégories de connecteurs. Sur le graphique ci-dessous, nous alignons toutes les données des tableaux 11 et 12 que nous venons de décrire.

Graphiques 3 et 4 correspondant à la répartition des taux moyens de connecteurs selon les deux tâches narratives (enfants 6 et 10 ans).



En étudiant ce graphique, nous parvenons à mieux interpréter les données décrites au tableau 10 précédemment présenté. En effet, comme on peut le voir sur le graphique ci-contre, il y a une différence bien marquée au niveau des fréquences d'emploi des connecteurs chronologiques. Les enfants de 6 ans racontant le dessin animé Tom&Jerry ont préféré employer les organisateurs textuels qui expriment un lien de succession temporel entre les propositions. Cette préférence est sans doute motivée par la manière dont les événements apparaissent dans ce dessin animé. De plus, la différence que l'on observe au niveau des connecteurs polyvalents est moins significative et moins intéressante par rapport à celle qui existe au niveau des connecteurs logico-argumentatifs. Notamment, parce que cette classe comprend tous les connecteurs exprimant un lien adversatif, argumentatif, concessif, consécutif etc., liens dont la maîtrise est attestée après 6 ans.

On s'attend à avoir des résultats identiques dans cette catégorie de connecteurs chez les sujets d'âge identique (6 ans). Or, les enfants de 6 ans rappelant le film d'animation Wallace&Gromit produisent deux fois plus de connecteurs logico-argumentatif que les enfants de 6 ans soumis à l'autre tâche. Nous reviendrons sur cette différence d'emploi des connecteurs observée chez les 6 ans. Comme on vient de le dire plus haut, rappeler le récit de Tom&Jerry revient pour les enfants de 10 ans comme pour ceux de 6 ans, à employer

fréquemment les connecteurs chronologiques. En effet, comme on a pu le constater aux graphiques 2, les connecteurs qui marquent la succession temporelle des événements sont plus attestés chez tous les enfants qui ont rappelé le récit Tom&Jerry que chez tous ceux qui ont été soumis à l'autre tâche. La différence d'emploi relevée dans les deux tâches pour cette catégorie des connecteurs est nette. Toutefois, disons que ce résultat est intéressant dans la mesure où il montre une relation entre l'emploi des connecteurs chronologiques et la nature du contenu narratif du dessin animé Tom&Jerry.

Rappelons à toutes fins utiles que le dessin animé Tom&Jerry, dont le contenu narratif repose sur un enchainement rapide d'actions et dont les événements suivent un ordre chronologique bien établi ne comporte, ni ambigüité ni énigme. Il s'avère donc plus facile pour les enfants d'utiliser sans réserve les opérateurs chronologiques qui signalent l'enchainement des unités dans les séquences narratives pour suivre la logique du récit et décrire de manière tout aussi chronologique les actions qui s'y déroulent.

Exemple 7:

Mareika (sujet 6 ans, extrait Tom&Jerry).

La maman oiseau elle a un œuf
Et puis **après** elle est en retard pour partir au travail
Donc **du coup** elle met son œuf au chaud sous une couverture
Et puis elle emballe
Et après quand la maman elle est partie
Ya l'œuf
Il saute
Et après ça atterrit sur une fleur
Après elle tombe…

Ensuite, en observant toujours les graphiques 3 et 4, on note des différences au niveau de l'utilisation des connecteurs logico-argumentatifs dans les deux tâches. Même si ces différences sont moins importantes que celles observées au niveau des connecteurs chronologiques, elles permettent néanmoins de comprendre pourquoi ce sont les enfants produisant le récit Wallace&Gromit qui emploient fréquemment cette catégorie des connecteurs.

Exemple 8 :

Loïc (sujet de 10 ans, extrait Wallace&Gromit).

Bah au début ya wallace
Il est entrain de tricoter
(…)
Et après il voit
Que ya la tasse la pelote de laine et le réveil
Qui commencent **aussi** à trembler
Puis après on voit
Qu'il ya un camion
(…)
Et **quand** il arrive
C'est le feu rouge
Alors il ne peut plus passer
(…)
Et ya un mouton
Qui est sorti
Et ya gromit qui appelle wallace
Pour lui dire que c'est mardi
(…)
Puis après **comme** ya le mouton
Comme il a cassé le fil

En effet, contrairement au dessin animé Tom&Jerry, le film d'animation Wallace&Gromit repose sur un climat de suspicion et de description. Les actions qui s'y déroulent sont certes chronologiques, mais pas consécutives. Il faut donc comprendre ici que dans ce film, le contenu narratif est construit de telle sorte que l'action qui suit n'est pas directement la suite logique de l'action qui précède.

Ainsi, pour produire ce récit, les enfants ont jugé nécessaire d'expliquer, d'argumenter et même de commenter les actions comme on peut le voir sur l'exemple 8 ci-dessus. C'est pourquoi la densité des connecteurs logico-argumentatifs est plus forte chez les enfants produisant ce récit Wallace&Gromit.

En sommes, les comparaisons faites entre les deux tâches dans les deux groupes d'âge aboutissent aux mêmes interprétations. En effet, que ce soit pour les enfants de 6 ans ou de 10 ans, on a noté une préférence pour l'emploi des connecteurs chronologiques lorsqu'il s'agissait de rappeler le récit Tom&Jerry. Car comme on le prévoyait dans notre seconde hypothèse, le dessin animé Tom&Jerry dont le contenu narratif est basé sur les enchainements

rapides d'actions ferait l'objet d'un emploi massif des marques temporelles décrivant les actions et la chronologie des événements. Ces résultats confirment parfaitement cette seconde hypothèse. De même pour le film d'animation Wallace&Gromit, les résultats obtenus pour les deux groupes d'âge confirment nos prévisions.

Son contenu narratif reposant sur un climat de suspicion et de description, les enfants ont davantage eu recours aux connecteurs marquant des relations de cause ou de conséquence. En analysant leurs narrations, on a d'ailleurs noté une certaine envie d'expliquer et de commenter certaines actions du récit.

2-3 : Discussion

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 1, l'objectif de cette étude est double. Elle vise d'une part à vérifier si la variable âge détermine l'acquisition et le développement des connecteurs aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif chez des enfants de 6 ans et 10 ans, et d'autre part à observer l'impact de la tâche narrative sur l'utilisation des connecteurs par nos différents sujets.

Nous avons donc d'abord procédé à une comparaison selon l'âge ; cette comparaison s'est faite en intergroupe, c'est-à-dire entre enfants du même groupe ayant des âges différents. Ensuite selon la tâche narrative, cette fois nous avons effectué une comparaison intragroupe, puisqu'il s'agissait d'analyser les données des enfants issus des groupes différents mais ayant un âge identique.

En effet, relevant l'écart d'âge entre nos sujets (6 et 10 ans), nous avons considéré qu'il existe des différences dans l'usage des connecteurs aussi bien du point de vue quantitatif que qualitatif. Par conséquent, les enfants de 6 ans produisent davantage des connecteurs simples comme « et », « et après », « et puis » », « et puis après », « et ben » sans toujours marquer les liens entre propositions, tandis que ceux de 10 ans seraient plus enclins à employer des connecteurs présentant une complexité syntaxique, et le lien entre les événements du récit sont chronologiquement mieux évoqués et mieux organisés.

Tableau 13: emploi des connecteurs selon leurs complexités et l'âge des enfants.

Complexité de connecteurs		**Exemples de connecteurs**
Connecteurs simples	Enfants de 6 ans Enfants de 10 ans	Et, et puis, et après, et ben, et puis après… Et, ben, et ben après, après, puis, alors….
Autres connecteurs	Enfants de 6 ans Enfants de 10 ans	Parce que, mais, alors… Parce que, alors que, comme, pour que…

Ainsi, les connecteurs comme « car », « donc » « mais », « cependant », « quand » sont plus employés par les enfants les plus âgés. Nos premiers résultats concernant la vérification de l'effet de l'âge sur l'utilisation des connecteurs nous donnent les implications suivantes.

D'abord le constat d'une nette évolution de la production des connecteurs est à noter. Du point de vue quantitatif on relève d'une manière générale que chez les enfants de 10 ans, les taux d'emploi des connecteurs sont plus élevés que chez ceux de 6 ans. Et d'un point de vue qualitatif, les enfants de 6 ans, comme ceux de 10ans, préfèrent employer un certain type de connecteurs dits simples (l s'agit notamment des connecteurs chronologiques et polyvalents). il convient de souligner les décalages apparaissant dans l'utilisation de ce type de connecteurs.

D'abord parce que les connecteurs logico-argumentatifs sont un type de connecteurs présentant une complexité syntaxique. Ils sont employés pour décrire des relations causales (de conséquences, de buts). Donc, leur utilisation fréquente par des enfants suppose que ces derniers aient déjà atteint un certain seuil de développement cognitif. Autrement dit, contrairement aux enfants moins âgés (6 ans) qui se focalisent généralement sur l'aspect physique des évènements (sur les actions et les personnages), ceux de 10 ans, quant à eux, sont capables de reconnaître, de comprendre et même d'expliquer le but des actions et les motivations des personnages dans la production de celles-ci. Ce premier résultat vient conforter ceux trouvés par Martinot (2005 :107).

Bien que son étude, comme on peut le constater, ne présente pas un modèle comparatif entre enfants d'âges différents, et bien que les contextes ne soient pas les mêmes que les nôtres, l'analyse qu'elle fait de l'emploi des connecteurs par ces sujets est intéressante.

L'objectif de son étude est d'expliquer pourquoi certains connecteurs (moins motivés) sont représentatifs surtout à 6-7 ans alors que d'autres restent marginaux à la même période. Pour cela, elle part du constat que « les connecteurs moins motivés du type « *et puis, et* », peuvent être supprimés sans que l'information sémantique et l'orientation argumentative de l'énoncé

en soient modifiées. » Martinot (2005 :108). Cela ne saurait être le cas pour les connecteurs motivés dont les relations argumentatives sont limitées car dit-elle : « chacun des connecteurs motivés institue une relation particulière et unique entre P et Q, relation que l'enfant doit découvrir : P mais Q est différent de : P donc Q ; alors que P et puis Q est parfaitement équivalent à : P et puis après Q) ».

Selon l'auteur, la principale difficulté qu'ont les tous petits à acquérir précocement les connecteurs motivés vient du fait qu'ils doivent être capables, à partir de deux phrases simples, d'établir une relation unique afin d'obtenir une seule phrase complexe : « l'emploi des connecteurs motivés oblige les locuteurs à considérer ensemble, dans le même mouvement argumentatif, deux énoncés successifs correspondant à deux phrases simples syntaxiquement autonome », Martinot (2005 :109).

Nous constatons que l'étude de Martinot (2005) est semblable à la nôtre en différents points. D'abord elle travaille sur l'emploi des connecteurs par les enfants de 6 ans, et même si elle ne mène pas une étude comparative entre enfants de même âge ou d'âges différents, elle développe néanmoins un aspect qui touche une partie de notre recherche.

Ensuite, la liste des connecteurs moins motivés qu'elle considère dans son étude correspond aux connecteurs polyvalents et chronologiques de notre recherche. Ce type de connecteurs, comme elle le montre si bien dans son étude, est précocement acquis et fréquemment employé par les enfants de 6 ans. Cela confirme les résultats auxquels nous sommes parvenus dans notre recherche concernant les emplois récurrents des connecteurs polyvalents d'une part, et chronologiques d'autre part notamment chez les enfants de 6 ans.

Enfin, Martinot a également montré que les connecteurs motivés correspondant aux connecteurs logico-argumentatifs de la présente étude sont non seulement lexicalement peu variées, mais que les enfants de 6 ans les acquièrent également avec difficulté. Ce résultat vient une fois de plus confirmer celui auquel on aboutit dans notre recherche.

Au terme de notre analyse nous avons observé que les enfants de 6 ans peinent à employer des marques logico-argumentatives lors de leurs tâches narratives contrairement à leurs pairs de 10 ans qui présentaient des discours relativement bien structurés et dont les problèmes de contraintes cognitives semblaient être maîtrisés.

L'autre étude retenue ici est celle de Vion et Colas (2001). Elle porte sur l'emploi des connecteurs en français et notamment sur les contraintes cognitives s'imposant au niveau de la création et la gestion des liens inter-événementiels lors de la narration de séries d'images. Cette étude repose sur la participation de 191 enfants âgés de 7 à 11 ans et dont la tâche

consistait pour chacun à raconter à un autre enfant de même âge et de même niveau scolaire des histoires à partir de bandes dessinées. Ces dernières étaient composées de 8 vignettes.

Selon les auteurs, la première vignette comportait deux personnages, les suivantes par contre, ne représentaient qu'un seul des deux personnages engagés dans diverses activités. Toujours selon les auteurs, un lien minimal entre les vignettes était assuré par la présence de l'un ou de l'autre des personnages de la première vignette. De plus, un couple de personnages (X, Y) leur a permis de construire quatre structures de bandes dessinées composées de deux variables à deux modalités chacune :

- La première variable concernait le thème de la bande dessinée. Il pouvait être maintenu ou changé : pour la modalité *thème maintenu,* le matériel était conçu pour induire un sujet thématique par la présence répétée d'un même personnage ; alors que pour la modalité *thème changé,* le matériel était conçu pour produire une rupture thématique par la réintroduction dans la dernière image de l'autre personnage de la première vignette.
- La deuxième variable était une variable secondaire de contrôle de la disposition des personnages. Les auteurs soulignent qu'afin d'éviter de biaiser l'expression de la référence par l'éventuelle saillance de l'un des deux personnages due à sa position dans l'image, la disposition (*gauche - droite*) des personnages dans la première vignette a été contrebalancée.
- La troisième variable concernait le type d'enchaînement. Les bandes dessinées s'opposaient selon le caractère plus ou moins explicité par l'image de l'enchaînement des vignettes consécutives. Concernant la modalité *enchaînement arbitraire,* les événements de chaque bande dessinée, bien qu'organisés en séquence, étaient interchangeables du point de vue de leur chronologie. Dans la modalité *enchaînement ordonné* un lien séquentiel minimal entre les images était fourni
- La dernière variable manipulée concernait le mode de présentation des images. Pour ce qui est du mode de présentation *simultané,* le locuteur voyait les images disposées sur une seule page. Il était invité à en prendre connaissance afin de raconter la bande dessinée immédiatement après. S'agissant du mode de présentation *consécutif,* la bande dessinée était présentée sous la forme d'un carnet à raison d'une image par page. Le locuteur était invité à tourner les pages une à une et à raconter au fur et à mesure de la découverte des images.

En analysant ces données, les deux auteurs observent que le comportement narratif des enfants change selon qu'ils sont face à telle ou telle autre variable.

En effet, concernant la variable bande dessinée avec thème maintenu ou changé et dont les indices offrent peu d'informations sur le thème de l'histoire à raconter, les personnages et leurs réactions, les auteurs notent que même si certains enfants réussissent cette tâche, la

plupart d'entre eux l'échouent car ils se contentent très souvent de rapporter les événements montrés par les images sans forcement créer un lien entre eux. Selon les deux auteurs, le type de connecteurs le plus attesté par les enfants est « *après » ; celui-ci* marque principalement la succession temporelle des événements.

De plus, toujours selon les auteurs, l'utilisation des connecteurs par les enfants varie également selon qu'on leur présente des images simultanées ou consécutives. Lorsqu'ils font face au premier cas, les auteurs notent que tous les enfants produisent des connecteurs et le marquage temporel le plus fréquent est *« après* ». Ce connecteur est suivi par « *et »* présent surtout en début d'énoncés d'enfants de 7 ans. Viennent ensuite les connecteurs « *et ; et après* » relevés en début d'énoncés chez les enfants de 9 ans. Enfin, le connecteur « *ensuite »* placé en début d'énoncés chez les enfants de 11 ans.

Les auteurs ajoutent que pour cette tâche, les enfants de 7 ans relient fréquemment des clauses successives dont les événements impliquent le même personnage jusqu'à la fin de la bande dessinée, et se lancent ainsi dans une sorte de routine de marquage de succession qui se traduit par la présence plus nombreuses d'expression qui associent un connecteur à un déictique *« et là »*. Par contre les plus grands, observent encore les auteurs, emploient moins de connecteurs puisqu'il leur suffit de juxtaposer des clauses dont la coréférence est assurée anaphoriquement, pour lier en séquence les événements qu'elles rapportent.

Par ailleurs, quand les images sont présentées de façon consécutive, les auteurs soulignent qu'à peine plus d'un enfant sur deux à 7 ans fait usage de connecteurs pour rapporter les événements montrés par les images. Pour ces enfants poursuivent-ils, le marquage chronologique le plus attesté est « *après* ». Cependant à 9 ans, les auteurs n'ont presque pas noté une absence totale de connecteurs en présentation consécutive puisque les connecteurs *« après »* et *« ensuite »* sont les deux formes temporelles que ces enfants ont le plus employées. A 11 ans, les auteurs soulignent que tous les enfants utilisent des connecteurs même si certains se limitent au seul emploi des formes temporelles. Les connecteurs les plus attestés à cet âge sont à égalité « après » et « ensuite ».

Concernant toujours les images présentées consécutivement, les auteurs observent enfin que dans cette situation de production cognitivement coûteuse pour élaborer une histoire, la représentation des événements qui sous-tend la narration semble passer au cours du développement d'une simple structure en liste à une structure en séquence d'événements constituant un tout cohérent.

Cette étude de Vion et Colas (2001) est bien intéressante à plus d'un titre. D'abord ils travaillent sur les narrations des enfants dont l'âge est sensiblement égal à nos sujets.

Ensuite, leur étude présente un modèle comparatif en termes d'emploi des connecteurs par les enfants appartenant à trois groupes différents soumis non pas à deux comme notre étude, mais à quatre variables. L'élément fondamental réside du fait que malgré cette liste assez large des variables retenues dans leur étude, les résultats auxquels ils aboutissent son comparables aux nôtres.

En effet, de façon générale, les enfants de 6 ou 7 ans éprouvent encore des difficultés à produire des discours de nature à établir un lien entre les événements qui précèdent et ceux qui suivent et à maintenir les relations de cause à effet. Ils ont très souvent tendance à évoquer les événements comme des éléments isolés. Cette situation les conduit à employer en nombre très élevé un certain type de connecteurs que nous avons présentés (les connecteurs chronologiques et polyvalents) dans le tableau descriptif 1 et dont Vion et Colas (2001) ont attesté l'emploi dans leur étude.

De plus, nous pensons que les résultats de cette étude confortent les nôtres dans la mesure où la comparaison des données des enfants de 7, 9 et 11 ans a permis à Vion et Colas de comprendre et de souligner, comme nous, l'aspect développemental des connecteurs qui commence par la production des structures simples à l'emploi des structures les plus complexes et les cohérentes.

Cette étude, enfin, s'apparente à la nôtre dans la mesure où elle montre que le contenu narratif est sensible à l'utilisation des connecteurs. Vion et Colas ont montré, par exemple, que lorsque les enfants sont face à un mode de présentation simultanée, ils ont tendance à se répéter en employant systématiquement les mêmes connecteurs, tandis qu'en présentation consécutive, les enfants de même âge n'emploient pas tous le même type de connecteurs, même si la forme la plus attestée pour cet âge est *« après »*. Les enfants de 6 et 10 ans de la présente étude ont également présenté des différences d'emploi des connecteurs selon qu'ils racontaient le dessin animé Tom&Jerry (contenu basé sur des enchaînements rapides des actions) ou le film d'animation Wallace&Gromit (contenu présentant des actions chronologiques, mais non successives).

Conclusion :

Au terme de cette recherche, il ressort deux grandes lectures. D'abord, selon notre première hypothèse et aux données rapportées dans la plupart des recherches, il existe effectivement un effet significatif de l'âge. Puisque les enfants de 10 ans maîtrisent l'utilisation d'une certaine catégorie de connecteurs qui décrivent des relations syntaxiques complexes. Même si dans les autres classes, nous avons quelques fois noté des similarités dans les fréquences d'emploi.

Ensuite, selon notre seconde hypothèse, le contenu narratif est effectivement un élément distinctif dans l'utilisation des connecteurs. Puisque les comparaisons faites entre les deux tâches dans les deux groupes d'âge ont monté que :

-la fréquence d'occurrence d'une certaine catégorie des connecteurs s'élève lorsqu'il s'agit de rappeler un récit dont les événements sont chronologiquement bien présentés et s'enchainent sans aucune ambigüité.

-en revanche, quand on fait varier le contenu narratif, en introduisant des trames comportant des actions moins enchainées et construites sur un climat de suspicion, l'emploi des connecteurs est sensiblement différent.

Enfin, comme le soulignent Fayol et al., (1989:526) : « il semble donc que, passé une certaine période, très précoce, au cours de laquelle s'effectue l'acquisition des connecteurs, l'évolution ultérieure portant sur les emplois de ceux-ci tient non plus à des facteurs linguistiques mais aux caractéristiques des trames événementielles relatées et à leur complexification croissante. »

Toutefois, comme on vient de le mentionner ci-haut fréquence d'occurrence et la nature des connecteurs varient suivant les différents types de récits en production orale. Il serait peut-être intéressant et peut-être plus pertinent dans le prolongement de cette étude, d'explorer avec la même méthodologie et les mêmes sujets, le domaine de l'écrit. Cette éventuelle étude comparative entre l'oral et l'écrit concernant la sensibilité de la tâche narrative sur l'emploi des connecteurs permettrait d'en relever les ressemblances et les différences pour une meilleure compréhension du langage enfantin.

Références bibliographiques.

1-Adam, J-M. (1984). Le récit. Que sais-je. Presse Université de France.

2- Adam, J.M. (1992) *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris.

3- Bates, E. (1976). *Language and context; the acquisition of pragmatics*. New York, Academic Press.

4- Bates, E., Dale, P.S. & Thal, D. (1995). Individual differences and their implication for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWinney, (eds). The *handbook of child language*. (pp. 96-151). Cambridge: Blackwell.

5- Berman, R. A., & Slobin, D.I. (eds) (1994) : *Different ways of relating events in narratives: a crosslinguistic developmental study.* P.285-328). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

6- Bernicot, J. &Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Paris : Editions In Press.

7- Boyssons-Bardies (de), B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants. De la naissance jusqu'à deux ans.* Editions, Odile Jacob, 1996, 2005.

8- Braine, MDS. (1963). The ontogeny of English phrase structure: the first phase. *Language*, Vol 39. P 1-13.

9- Brown, R. (1973). *A first language; the early stages.* Cambridge, Harvard University Press.

10- Bruner, J. (1983). Le *développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.

11- Caron, J. (1989). *Précis de psycholinguistique*. Paris, PUF.

12- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris : Editions du Seuil.

13- Clark, E.V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T.E. Moore (ed.) *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

14- Coirier, P., Gaonac'h D., &Passerault, J-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle* : *approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, Massons &Armand Colin.

15- Colletta, J-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Pierre Mardaga.

16- Djaber, F., & Colletta, J-M. (2010). L'effet du contenu narratif sur la focalisation dans les gestes iconiques. *Journées d'Étude sur la Parole.* Mons- Belgique, 25-28 mai 2010. Laboratoire LIDILEM, IUFM et université de Grenoble.

17- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits. *In* Kail M. & Fayol. (éds) *L'acquisition du langage*, Vol. 2, PUF, p. 183-213.

18- Kail, M., & Weissenborn, J. (1984). L'acquisition des connecteurs : critiques et perspectives. In M. Moscato & G. Pieraut Le Bonniec (Edit.). *Le langage ; construction et actualisation.* Rouen, Press de l'Université de Rouen, 101-118.

19- Kail, J., & Fayol, M. (2000). *Acquisition du langage : le langage en développement au-delà de trois ans.* Volume 1, Presse Universitaire de France.

20- Martinot, C. (2005). *Comment parle les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Presse Universitaire de France- Comtoises. Orthophonie et Logopédie.

21- McNeill, D. (1970). *The acquisition of language*. New-York: Harper.

22- Merle, M. (2005). La connexion et les connecteurs ; la phrase existentielle. *Travaux du CLAIX*, N°19. Publications de l'Université de Provence.

23- Mouchon, S., Fayol, M. et Gombert, J.-E. (1989). L'utilisation des connecteurs dans les rappels de récits chez enfants de 5 à 8 ans. *L'année Psychologique*, 89: 513-529.

24- Nelson, K. (1975). The nominal shit in semantic-syntactic development. *Cognitive Psychology*, 7, 461-479.

25- Nelson, K. & French, L.A. (1985). *Young children's knowledge of relational terms*. New York, Berlin, Springer- Verlag.

26- Noyau, C. (2004). Les choix de formulation dans la représentation textuelle d'événements complexes : gammes de récits. *Journal de la Recherche Scientifique de l'Université d e Lomé.* (Togo), Vol. 2, pp. 33-44.

27- Piaget, j. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris et Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

28- Riegel, M., Pellat, J.C., & Riou, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France.

29- Saussure (de), F. (1916). *Cours de linguistique générale*. Publié par C. Bally et A. Sechehaye. Paris : Payot. Edition critique préparée par T. De Mauro, Paris : payot (1972).

30- Sufferey, S. (2006). Connecteurs pragmatiques et métareprésentation : l'exemple de *parce que*. *Nouveaux cahiers de linguistique française 27*. P, 161-179.

31- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Editions Retz.

32- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.

33- Watson, J. (1924). *Behaviorisme*. Chicago: University of Chicago Press.

34- Weck (de), G. (2005). L'appropriation des discours par les jeunes enfants. In B., Pierart, *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer* ? De boeck & Larcier.

35- Vion, M. & Colas, A. (2001). L'emploi des connecteurs en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives : (le cas de la narration de séquences arbitraires d'événements). CNRS – UMR Parole et Langage, Université de Provence

Annexe1.

1-1- Conventions relatives aux faits linguistiques.

le *bouton = respecter la prononciation exacte de l'enfant (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton ») et

la *sèvre faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *

le mout/ mouton

il rep/ revient = signaler les mots inachevés (mouton, repart) avec un / à la fin du mot

pa(r)ce que

i(l) faut

j(e) me = signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ( )

[sait / ses] = mettre les termes pour lesquels on hésite entre [ ] ; donner les deux possibilités

heu heum mm = hésitations

(xxxx) = noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x par syllabe

{rire} {soupir} = commentaires du transcripteur

NON = utiliser les majuscules pour noter des paroles fortement accentuées ; pas de maj. pour les noms propres

1-2- Conventions relatives aux faits prosodiques

// = signaler les pauses entre les groupes de souffle

? ! = utiliser exclusivement ces deux signes de ponctuation et uniquement lorsque nécessaire, pour signaler une question ou une exclamation

i' va::

ben:: = allongements vocaliques

Afin d'illustrer tout cela, nous présentons, dans le texte qui va suivre, les extraits de récits produits par certains de nos locuteurs

ANNEXE 2.

2-1-LES FONCTIONS DES CONNECTEURS

Tableau ci-dessous de Colletta (2004 :36) fait un récapitulatif de leurs fonctions.

Les marqueurs de structuration	Ils permettent soit de signaler l'ouverture ou la clôture d'une unité conversationnelle (bon, alors, allez, au fait, pis, bien, ben, voilà, quoi…), soit d'organiser la progression discursive (d'abord, premièrement, en premier lieu, pour commencer, deuxièmement, en second lieu, ensuite, dernièrement, en dernier lieu, pour terminer, enfin…).
Les opérateurs	Ils signalent l'enchaînement des unités dans les séquences explicatives (opérateurs logiques tels si, alors, donc, parce que, en conséquences…), narratives (opérateurs chronologiques tels et, puis, auparavant, au même instant, après, ensuite, alors…), descriptives (opérateurs spatiaux tels en haut, au-dessus, en bas, au-dessous, à gauche, à droite, plus loin, devant, derrière…).
Les connecteurs Argumentatifs	Ils signalent l'enchaînement des unités dans les séquences oppositives et argumentatives. On distingue les connecteurs adversatifs (non, par contre, en revanche…), argumentatifs (car, parce que, puisque, en effet, d'ailleurs…), concessifs (certes, bien sûr, il est vrai que…), contre-argumentatifs (mais, cependant, néanmoins, pourtant, quand-même…), consécutifs (ainsi, aussi, donc, en conséquence…), réévaluatifs (finalement, enfin, en somme, au fond, bref, décidément…).
Les connecteurs reformulatifs	Ils signalent l'apparition d'énoncés métadiscursifs (autrement, je veux dire, c'est-à-dire, comment dire…).

ANNEXE 3.

3-1 : Liste des micro-épisodes du dessin animé Tom&Jerry.

Code	Description du micro-épisode
A1	**La maman tricote**
A2	**La maman regarde l'œuf**
A3	**La maman tricote**
A4	**La maman regarde l'heure**
A5	**La maman pose son tricot**
A6	**La maman borde l'œuf**
A7	**La maman contemple l'œuf**
A8	**La maman s'en va**
B1	**L'œuf saute**
B2	**L'œuf tombe dans la toile d'araignée**
B3	**La toile se rompt**
B4	**L'œuf tombe dans la fleur**
B5	**La fleur dépose l'œuf sur la feuille**
B6	**L'œuf roule sur la feuille jusqu'à la maison**
B7	**L'œuf pousse la porte**

B8	**L'œuf roule jusqu'au lit**
C1	**La souris se retourne sur l'œuf**
C2	**L'œuf réveille la souris**
C3	**La souris découvre l'œuf**
C4	**L'œuf fait tomber la souris du lit**
D1	**L'œuf éclot**
D2	**Le bébé oiseau court avec sa coquille sur la tête**
D3	**la souris enlève la coquille**
D4	**le bébé oiseau court en cercle**
D5	**Le bébé oiseau prend la souris pour sa mère**
D6	**Le bébé oiseau fait un câlin à la souris**
D7	**La souris caresse la tête du bébé oiseau**
E1	**Le bébé oiseau a vu quelque chose**
E2	**Le bébé oiseau court et grimpe sur la commode**
E3	**Le bébé oiseau attaque la commode avec son bec**
E4	**Le bébé oiseau détruit le pied du lampadaire**
E5	**La souris veut attraper le bébé et reçoit l'abat-jour sur la tête**
E6	**Le bébé oiseau fait un trou dans le mur avec son bec**
E7	**La souris bloque l'oiseau par le bec et vibre**
E8	**La souris pose l'oiseau**
F1	**La souris a une idée**
F2	**La souris va chercher quelque chose à manger**
F3	**La souris tend un morceau de nourriture**
F4	**Le bébé oiseau mange**
F5	**La souris tend un autre morceau de nourriture**
F6	**Le bébé oiseau mange le morceau de nourriture et le bras de la souris**

F7	**La souris se libère**
F8	**L'oiseau se retrouve planté**
F9	**La souris déplante l'oiseau**
F10	**La souris s'éponge le front et veut s'asseoir**
F11	**Le bébé oiseau détruit le tabouret et la souris tombe**
G1	**La souris regarde l'oiseau avec colère**
G2	**La souris prend le bébé oiseau dans ses bras**
G3	**La souris emporte l'oiseau dehors**
G4	**La souris regarde en l'air et cherche en tournant la tête à droite puis à gauche**
G5	**La souris a vu quelque chose et sourit**
G6	**La souris monte sur l'arbre jusqu'au nid**
G7	**La souris met le bébé oiseau au lit**
G8	**La souris fait au revoir**
G9	**La souris s'en va**

3-2 : Listes des micro-épisodes du film d'animation Wallace et Gromit.

Code	Description du micro-épisode
A1	Gromit tricote dans son lit
A2	Les objets tremblent sur la table de nuit
A3	Un camion arrive
A4	Le mouton bêle
A5	Gromit tricote dans son lit
A6	Le mouton s'échappe du camion
A7	le conducteur l'aperçoit
A8	Le mouton entre dans une maison
A9	C'est la maison de Wallace et Gromit
B1	Gromit se sert du café
B2	Il lit le journal
B3	On sonne
B4	Wallace demande du porridge
B5	Gromit actionne une manette
B6	Le lit de Wallace se soulève
B7	Wallace tombe
B8	Il se retrouve assis à la table de la

	cuisine
B9	Une machine l'habille
B10	Gromit appuie sur un bouton
B11	Une autre machine sert Wallace en porridge
C1	La machine n'arrête pas d'envoyer du porridge
C2	Wallace se retrouve couvert de porridge
C3	Gromit parvient à stopper la machine
C4	Gromit voit le fil de la machine rongé
C5	Wallace s'essuie
C6	Il demande si c'est à cause des souris
D1	Gromit entend quelque chose
D2	Wallace va préparer son porridge
D3	Gromit va voir ce qu'il se passe
D4	Il découvre qu'une plante a été grignotée
D5	Wallace découvre un trou dans la boite de céréales
D6	Il découvre que le fromage a été rongé
D7	Il demande à Gromit si c'est lui
D8	Le mouton passe derrière Gromit
D9	Gromit entend à nouveau quelque chose
D10	Il découvre que la plante a été complètement mangée
D11	Gromit entend un nouveau bruit
D12	Il aperçoit une feuille qui tombe
D13	Wallace prend son journal
D14	Il découvre un trou en plein milieu
D15	Il envisage d'appeler le service de dératisation
E1	Le téléphone sonne
E2	Wallace décroche
E3	Le mouton est sous ses pieds en train de mâcher la paille d'un siège

ANNEXE 4.

4-1 : Récits de certains des enfants.

Clovis (sujet 6 ans, extrait Tom&Jerry).

On voit
Que l'œuf il est sous la maman oiseau
Et la maman oiseau elle tricote
Après elle sort le réveil
Et elle voit
Que c'est l'heure
D'aller peut-être à son travail
Après elle part.

Sarah (sujet de 6 ans, extrait Tom&Jerry).

En fait au début la maman oiseau est entrain de coudre son t-shirt
Après il y avait un œuf
Et comme elle était partie la maman
Et ben y avait un œuf
Qui était tout seul à la maison
Et tout à coup il a bougé
Et après il a fait le tour
Et après tout d'un coup il est tombé.

Yoann (sujet 6 ans, extrait Tom&Jerry).

En fait y a un oiseau dans nid Qui tricote

Après elle regarde le réveil

Et puis elle voit l'heure

Et puis elle pose ses tricots

Et puis elle part

Et puis l'œuf après il saute

Il tourne autour du nid

Tristan (sujet de 6 ans, extrait Wallace&Gromit).

En fait c'est une histoire de chien

En fait y a un mouton

Et bien il est venu à la maison

Et alors il a mangé plein de choses

Et après y avait plein de trous dans tout

Et aussi et ben y avait un monsieur

Alors le mouton il a mangé plein de choses même les plantes

Y a des trous dans le journal

Caroline (sujet 6 ans, extrait Wallace&Gromit)

en fait y avait un mouton

qui était tombé du camion

et puis aussi le journal du monsieur il était troué

parce que c'était à cause du mouton

et puis aussi et bien y avait plein de boue sur l'homme

parce que y avait un truc qui tirait sur lui

et bien le monsieur il a téléphoné

et puis le mouton il a tout mangé la plante

Noémie (sujet 6 ans, extrait Wallace&Gromit)

C'est un chien qui est entrain de tricoter dans son lit

Et y a eu un tremblement de terre

Et camion il est arrivé

Et le mouton il est descendu

Il est rentré dans la maison

Après y en avait un

Qui était dans son lit

Et l'ami il était dans son lit

Louis (sujet 10 ans, extrait Tom&Jerry).

Ben c'est un pivert enfin une maman pivert

Qui fait un œuf

Et ben pendant qu'elle est partie

L'œuf il tombe du nid tout en douceur

Et il va chez jerry

Et il réveille jerry

Et jerry elle regarde ben l'œuf

Et elle voit

Qu’il y a un petit pivert

Sam (sujet 10 ans, extrait Tom&Jerry)

Y a un oiseau qui pond un œuf sur le lit sur le nid

Puis l’oiseau part

Et après l’oiseau qui est dans l’œuf

Et ben il arrêtait pas de bouger

Alors l’œuf est tombé sur une toile d’araignée

Après la toile d’araignée s’est cassée

Et l’œuf a roulé jusqu’à la maison de la souris

Puis s’est mis sur la souris

Et arrêtait de taper la coquille

Alice (sujet de 10 ans, extrait Tom&Jerry).

Et ben y a une maman

Qui coud un œuf

elle tricote aussi

après elle s’en va

elle laisse son œuf

l’œuf tombe

et il va chez une souris

et puis la souris quand elle se réveille

et ben elle voit un œuf

Océane (sujet 10 ans, extrait Wallace&Gromit).

En fait c’est gromit

Qui est dans son lit

Et il tricote de la laine

Et puis après on voit une pelote de laine

Qui glisse

On voit un camion

Qui passe

Et y a le mouton

Qui descend

Et y a des yeux

Qui le regardent

Aurélie (sujet de 10 ans, extrait Wallace&Gromit)

Ben déjà y a gromit

Qui tricote

Et puis dehors il y a un camion

Qui transporte des moutons

Et il y a un

Qui s'échappe

Et qui passe par la petite entrée de gromit

Et le lendemain matin y a donc wallace

Qui demande de voilà

Elio (sujet de 0 ans, extrait Wallace&Gromit)

Bon bah alors l'histoire ça commence

Y a le chien wallace

Qui tricote

Après il voit son verre

Qui bouge

Puis y a une pelote de laine

Qui tombe

Et après un voit un camion

Qui avance

Y a un feu

ANNEXE 5 : extrait de la fenêtre d'annotation sous ELAN.

