



HAL
open science

Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration

Sophie Kern

► **To cite this version:**

Sophie Kern. Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. Linguistique. Université Lumière - Lyon II, 1997. Français. NNT: . tel-00722779

HAL Id: tel-00722779

<https://theses.hal.science/tel-00722779v1>

Submitted on 3 Aug 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**UNIVERSITE LUMIERE LYON 2 -
DEPARTEMENT DES SCIENCES DU LANGAGE**

**COMMENT LES ENFANTS JONGLENT AVEC LES
CONTRAINTES COMMUNICATIONNELLES,
DISCURSIVES ET LINGUISTIQUES DANS LA
PRODUCTION D'UNE NARRATION**

SOPHIE KERN – JANVIER 1997

INTRODUCTION

"Innombrables sont les récits du monde. C'est d'abord une variété prodigieuse de genres, eux-mêmes distribués entre des substances différentes, comme si toute matière était bonne à l'homme pour lui confier ses récits : le récit peut être supporté par le langage articulé, oral ou écrit, par l'image, fixe ou mobile, par le geste et par le mélange ordonné de toutes ces substances ; il est présent dans le mythe, la légende, la fable, le conte, la nouvelle, l'épopée, l'histoire, la tragédie, le drame, la comédie, la pantomime, le tableau peint, le vitrail, le cinéma, les comics, le fait divers, la conversation. De plus, sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là comme la vie" (Barthes, 1966:1).

L'omniprésence temporelle et spatiale du récit que souligne Barthes dans cet extrait, est certainement à l'origine du grand intérêt que la communauté scientifique porte au récit. En effet, que ce soit en histoire, en sociologie ou encore en philosophie, partout il est question de récit. C'est tout particulièrement le cas en psycholinguistique qui ne limite plus son objet d'étude à l'analyse de phrases en isolation, mais qui prend toujours plus en considération des productions plus étendues, que nous appelons "discours", et plus précisément le type de discours évoqué plus haut, à savoir le récit. Ce glissement dans l'objet d'analyse a un grand nombre de répercussions sur les recherches menées, tant au niveau de l'approche théorique que méthodologique.

Aussi, la recherche en psycholinguistique ne se contente-t-elle plus d'examiner les formes linguistiques *per se*, mais les intègre dans un cadre plus large. Ce cadre plus large implique la prise en compte du contexte énonciatif, dans la mesure où l'influence de ce contexte sur le choix des formes n'est plus à démontrer. En effet, la situation de communication, qui comprend aussi bien les acteurs en présence, que le cadre spatio-temporel dans lequel la communication a lieu, a des conséquences sur le type d'outils linguistiques utilisés.

Mais cette dimension communicationnelle n'est pas la seule à influencer le choix des formes. Le choix de ces formes est également dicté par l'intention que le

locuteur cherche à réaliser grâce à elles. Les locuteurs n'emploient pas les mêmes outils lorsqu'ils donnent des consignes, cherchent à convaincre ou encore lorsqu'ils racontent une histoire. En fonction du type de discours ou genre discursif dans lequel ils se placent, ils obéissent à un certains nombres de règles conventionnellement admises par les utilisateurs de la langue. Prenons l'exemple du récit, puisque c'est de ce genre discursif particulier dont est question dans ce travail. Comme tout discours, le récit présente la caractéristique d'être constitué d'un ensemble d'énoncés organisés en un tout cohérent. En d'autres termes, les énoncés sont interconnectés les uns avec les autres autour d'une unité de sens. Ce qui distingue le récit des autres genres discursifs est qu'il représente la récapitulation d'un ensemble d'événements expérimentés par un tiers dans un cadre spatio-temporel déterminé. De plus, cette récapitulation dans une structure formelle relativement fixe comportant un certain nombre de composantes. Cette dimension discursive/narrative, tout comme la dimension communicationnelle, influence le choix des outils linguistiques.

Enfin, il faut intégrer à ces deux dimensions qui influencent le choix des formes linguistiques dans tout type de discours, une troisième dimension qui est liée aux spécificités des langues. En effet, la psycholinguistique a élargit son domaine d'investigations, en passant de la phrase au discours, mais également en réalisant des études translinguistiques. Ce prolongement a permis, entre autres, de souligner l'influence des caractéristiques d'une langue sur le choix des formes. Suivant les particularités structurelles du code linguistique utilisé, les locuteurs privilégient ou au contraire évitent certaines formes par rapport à d'autres.

C'est dans un tel cadre, qui tient compte à la fois de la dimension communicationnelle, discursive/narrative et linguistique d'un texte, que nous abordons ce travail sur le développement de la compétence narrative chez les enfants. Il s'agit d'une étude transversale basée sur les productions narratives orales de 68 enfants francophones monolingues, répartis en quatre tranches d'âge : 3/4 ans, 5 ans, 7 ans et 10/11 ans ainsi que sur celles de 12 adultes. Ces narrations ont été produites à partir d'un livret d'images sans texte : *Frog, where are you ?* (Mayer, 1969), qui rapporte les aventures d'un petit garçon et de son chien, partis à la recherche de leur grenouille fugueuse.

L'objectif principal de ce travail est de montrer comment les enfants apprennent progressivement à tenir compte des trois dimensions décrites plus haut, et la façon dont ils gèrent les contraintes qui en découlent dans la construction d'un récit. Nous cherchons à savoir si les enfants respectent toutes les contraintes. Si oui, de quelles façons ? Si non, la/lesquelle(s) est/sont respectée(s) aux dépens de la/lesquelle(s) autre(s) ? Mais nous cherchons à montrer également quels types de stratégies ils utilisent en guise de palliatif. Pour ce faire, nous observons les formes linguistiques employées dans la réalisation des narrations, mais également les fonctions

que ces formes remplissent, et ce, en fonction de l'âge des sujets. Par la suite, nous cherchons à trouver des motivations à leur présence, que ces motivations soient d'ordre communicationnel, discursif/narratif ou linguistique spécifique au code utilisé.

Ce travail comprend cinq chapitres. Dans le Chapitre I, nous effectuons une synthèse théorique des travaux de psycholinguistique portant sur le domaine du récit et de son développement chez l'enfant. Dans ce chapitre I, nous revenons également sur les différents types de contraintes auxquelles les locuteurs sont soumis dans la réalisation d'un récit. Nous y dégagons trois types de contraintes : les contraintes communicationnelles liées au contexte énonciatif et aux dispositions cognitives des locuteurs ; les contraintes discursives/narratives liées à la constitution d'un tout structuré et cohésif, et enfin les contraintes linguistiques spécifiques liées aux options disponibles dans une langue donnée.

Le Chapitre II est consacré à la méthodologie. Nous décrivons le dispositif expérimental et la démarche de traitement des données qui ont permis de mener à bien cette étude. Le Chapitre II comprend des indications sur les sujets, sur le matériel utilisé, sur la procédure employée, ainsi que sur la présentation et le codage des données.

Le travail s'organise ensuite autour de trois domaines : la référence à la continuité thématique, la référence aux participants et la référence aux événements. Dans le Chapitre III sur la continuité thématique, nous portons une attention toute particulière sur la capacité des enfants à établir et à maintenir une continuité thématique en fonction de leur âge. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, une narration implique de la part d'un locuteur qu'il rapporte des événements autour d'un thème particulier. Mais la narration implique également la référence à ceux qui prennent part à ces événements. C'est ce domaine de la référence aux participants, et plus particulièrement, celui de l'introduction, du maintien et du changement de référence qui fait l'objet du Chapitre IV. Enfin, le Chapitre V traite de la référence aux événements eux-mêmes. Pour ces trois domaines, nous nous focalisons sur les outils linguistiques employés et les fonctions qu'ils remplissent à travers les âges.

Nous achevons ce travail par une récapitulation des principaux résultats ainsi que par quelques réflexions plus théoriques inspirées de l'analyse des données.

CHAPITRE I : CADRE THEORIQUE

Ce premier chapitre théorique comprend trois sous-parties. La première est une synthèse critique des travaux effectués sur le récit et sur le développement de la compétence narrative chez les enfants. Nous passons rapidement sur les premiers travaux d'obédience sémiotique et littéraire. Ils ont servi d'arrière-plan théorique et méthodologique à un grand nombre de recherches sur le récit, mais ne traitent que marginalement d'acquisition. Par contre, nous insistons sur les orientations théoriques et méthodologiques des approches qui leur ont succédé, ainsi que sur les conclusions concernant le développement de la compétence narrative chez l'enfant, auxquelles ces nouvelles approches ont conduit.

La deuxième partie s'attache plus particulièrement à l'approche dite "fonctionnaliste-conceptuelle" de Berman, Slobin et leurs collègues (1994) dont nous nous inspirons pour ce travail. Sont mis en exergue leur définition du domaine, leurs conceptions sur les mécanismes mis en oeuvre dans l'acquisition de la compétence narrative ainsi que, *last but not least*, leur méthodologie quasi-expérimentale.

Enfin, dans la troisième partie, il est question de notre propre approche. Nous y traitons de notre conception de la narration et de la compétence narrative, ainsi que des implications de ces conceptions sur les hypothèses à formuler quant à la trajectoire développementale des jeunes enfants francophones dans le domaine du récit.

I. 1. SYNTHÈSE DES TRAVAUX : DE L'APPROCHE SEMIOTIQUE ET LITTÉRAIRE A L'APPROCHE FONCTIONNALISTE-CONCEPTUELLE MODIFIÉE

De nombreux courants, qu'ils soient sémiotiques, littéraires ou encore linguistiques, ont étudié le récit. Cela est aisément explicable par le fait que cette forme discursive est une forme universelle, présente dans toutes les cultures du monde. On peut noter sa présence en littérature mais également sous forme orale dans les conversations quotidiennes.

Un des premiers courants à étudier le récit, l'aborde dans une perspective sémiotique et littéraire. Rien de surprenant à cela, puisqu'il remonte aux sémioticiens tels que Barthes (1966), Greimas (1966), ou encore Propp (1958) qui cherchent à réaliser une typologie des récits. Selon eux, le récit est une séquence d'événements,

organisés selon des règles d'agencement particulières et mettant en jeu des personnages aux fonctions spécifiques. Ils s'intéressent principalement à établir un "schéma canonique" (Fayol, 1985:14) du récit, c'est-à-dire à mettre en relief une organisation abstraite et très générale du récit, en se basant sur un corpus littéraire. Ces recherches se concentrent sur le récit entendu comme produit, sans se soucier des processus mis en oeuvre au cours de son élaboration.

À la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, on voit apparaître un nouveau courant, dont les représentants, comme les sémioticiens de la première génération, cherchent à établir une structure rigide du récit. Mais, contrairement à leurs prédécesseurs, ils élargissent leurs recherches aux récits d'expériences personnelles, et par conséquent, ne prennent plus le corpus littéraire comme champ d'investigation.

À l'intérieur de cette nouvelle approche, on peut encore différencier deux principales branches d'analyse du récit : l'analyse en "sommets" (high points) (Bamberg, 1987 ; Labov, 1972 ; Labov & Waletzky, 1967 ; Peterson & McCabe, 1983) ainsi que l'analyse en "schéma" qui a donné naissance à de nombreuses "grammaires de récit" (Mandler & Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein & Glenn, 1982). La première branche s'intéresse de façon privilégiée à la manière dont se structure le récit, ainsi qu'au matériel linguistique utilisé, alors que la seconde se penche davantage sur les représentations mentales situées en amont des productions narratives.

I. 1. 1. L'analyse en "sommets"

Ce type d'analyse linguistique remonte aux travaux de Labov & Waletzky qui travaillent sur un large corpus de récits d'expériences personnelles (adolescents noirs américains) enregistrés en situation d'entretien sur le thème du danger de mort. À partir des productions obtenues, Labov & Waletzky définissent le récit comme une "méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une séquence d'événements (supposés) réels, une séquence parallèle de propositions verbales" (Labov & Waletzky, 1967:95, notre traduction¹). Cette définition du récit implique la présence d'au moins deux propositions successives, temporellement ordonnées (récit minimal).

À partir des analyses des travaux réalisés, en collaboration avec Waletzky, Labov dégage une classification structurale propre au récit et valable pour tout locuteur et pour toute langue, dont les éléments constitutifs sont : le résumé, l'orientation, la complication, l'évaluation, la résolution et la coda. Le résumé sert d'introduction au récit. Il se compose d'énoncés qui résument l'histoire entière ou le résultat de l'histoire. Le deuxième élément est l'orientation qui donne des indications sur le temps, le lieu, les

¹ "A narrative is one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which actually occurred" (Labov & Waletzky, 1967:95).

protagonistes ainsi que sur leurs activités ou situations. La complication et la résolution constituent le coeur même du récit. En cinquième position vient la coda qui sert à signaler la fin du récit. Enfin, le dernier élément, appelé évaluation, a pour objet de faire le point sur le récit : quel est l'intérêt de l'histoire racontée ? que faut-il penser des protagonistes ? des circonstances ? etc. ; les énoncés évaluatifs pouvant se situer à n'importe quel endroit de la narration.

En fait, Labov met en évidence deux fonctions distinctes du récit : la fonction évaluative et la fonction référentielle. La première rappelle aux auditeurs l'attitude du narrateur face aux événements qu'il rapporte, alors que la seconde concerne la construction d'unités narratives, dont le déroulement temporel correspond au déroulement des événements décrits.

Cette approche présente l'avantage d'envisager le récit dans ses dimensions interindividuelles et même socioculturelles. En effet, dans cette approche, le récit est important en ce qu'il représente un acte de communication, communication d'un événement jugé digne d'être raconté par celui qui l'a expérimenté, à l'adresse d'un auditoire, selon une rhétorique propre à une communauté linguistique mais aussi socioculturelle. De plus, cette approche considère le récit comme une activité, comme un exercice de mise en mots. C'est la première fois que des recherches dans ce domaine ne se contentent pas de formaliser le récit de manière rigide, bien que le découpage en six parties opéré par Labov rende compte de la plupart des récits, mais qu'elles se penchent également sur la syntaxe utilisée pour rapporter les événements.

À la suite des travaux de Labov & Waletzky, puis de Labov, beaucoup de recherches (Kemper, 1984 ; Kernan, 1977 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Umiker-Sebeok, 1979) utilisent ce paradigme dans l'étude du développement de la compétence narrative chez l'enfant, et la plupart des résultats obtenus vont dans le sens de différences quantitatives mais également qualitatives en fonction de l'âge des sujets. Les jeunes enfants ne sont pas encore capables de produire des récits qui correspondent au modèle canonique de Labov, puis avec l'âge, ils acquièrent progressivement cette compétence. En effet, les recherches montrent entre autres, qu'il y a une nette augmentation des différents éléments constitutifs d'une histoire avec l'âge. Botvin & Sutton-Smith (1977) par exemple, stipulent que les enfants de 2 à 5 ans produisent des "frame stories", c'est-à-dire qu'ils ne mentionnent que le début et la fin de l'histoire sans référence à la phase de développement, tandis que les sujets de 6 ans et plus, produisent des "plot stories" dans lesquelles les trois principales phases d'une histoire apparaissent : début (introduction et complication), milieu (développement), et fin (résolution). Leurs résultats, confirmés par d'autres travaux, révèlent que ce n'est que vers l'âge de 6 ans que les enfants commencent à avoir une conception globale d'une histoire (Kemper, 1984 ; Peterson & McCabe, 1983). Avant d'atteindre ce stade, ils se bornent à décrire un événement après l'autre sans référence claire à un "sommet"

(Berman & Slobin, 1994). Il en va de même pour ce qui est des éléments évaluatifs qui sont rares avant l'âge de 5 ans et qui ne se diversifient que plus tardivement (Kemper, 1984 ; Kernan, 1977 ; Umiker-Sebeok, 1979).

I. 1. 2. L'analyse en "schéma"

En réaction à une classification trop structurale, purement formelle du récit, apparaît une autre méthode d'analyse du récit basée sur la notion de "schéma narratif" (Rumelhart, 1975 ; Kintsch, 1977 ; Thorndyke, 1977 ; entre autres). Les défenseurs de ce nouveau paradigme s'intéressent davantage aux processus plus généraux de représentation, s'orientent plus vers la réalité psychologique de la structure narrative.

Cette représentation est conçue sous forme de règles et un grand nombre de "grammaires de récit", tentant de spécifier les constituants du récit et de décrire leurs interrelations, voient alors le jour (Mandler & Johnson, 1977 ; Rumelhart, 1975 ; Stein & Glenn, 1979 ; Van Dijk, 1977). Bien que l'on relève un certain nombre de différences dans la catégorisation des constituants, tous les auteurs dégagent une structure interne au récit, composée d'une exposition (setting) et d'épisodes. L'exposition a pour fonction d'introduire les protagonistes, le temps et le lieu de l'action. Les épisodes quant à eux, se subdivisent en cinq éléments :

- 1) Un événement déclencheur (initiating event) qui représente le problème à résoudre ;
- 2) Une réponse interne du protagoniste consistant en l'énoncé d'un but ;
- 3) Une tentative, c'est-à-dire une action du protagoniste en fonction du but fixé ;
- 4) Une conséquence découlant de l'action entreprise ;
- 5) Une réaction, représentant la réponse cognitive ou émotionnelle du protagoniste à la conséquence.

L'histoire qui suit sert d'illustration à cette structure :

Exposition : Il était une fois une petite fille qui vivait heureuse avec ses frères et soeurs et son chat.

- 1) Un jour, des pirates l'enlevèrent.
- 2) Sa famille lui manquait beaucoup, aussi décida-t-elle de s'enfuir.
- 3) Alors, pendant que tous les pirates étaient en train de manger, elle coupa ses liens et s'enfuit.
- 5) Elle vécut heureuse, protégée par toute sa petite famille.

La structure est hiérarchique et peut être récursive. Chaque épisode est en relation avec le but principal qui est de résoudre le problème soulevé par l'événement déclencheur (Stein & Trabasso, 1981). On trouve aussi des versions assouplies de ce modèle,

comme chez De Beaugrande & Colby (1979), qui définissent non pas un modèle hiérarchique fixe, mais des règles de narration intervenant dans un ordre non rigide.

Soulignons, avant de nous pencher sur les inconvénients de cette approche, que ces grammaires de récit sont utilisées surtout pour évaluer la compréhension, et non la production des récits par les locuteurs. Aussi, un des inconvénients de cette approche, est son caractère inadapté à rendre compte d'histoires complexes mettant en jeu plusieurs personnages et comprenant des dialogues. Ces grammaires ne permettent d'analyser que des histoires simples. Le second inconvénient est lié à son caractère réductionniste, d'une part, en ce qu'elle ne tient absolument pas compte de la dimension sociale ni affective de la narration ; et d'autre part, en ce qu'elle ne s'occupe que très rarement - surtout à ses débuts - des outils linguistiques à proprement parler. Toutefois, ce type d'analyse révèle des informations intéressantes sur la compréhension et la mémorisation de récits. Il stipule l'existence :

"d'une représentation interne idéalisée des parties du récit canonique et des relations entre ces parties dont les récepteurs se servent comme guide de la compréhension devant l'encodage, et comme mécanisme de récupération au moment du rappel" (Mandler & Johnson, 1984:185).

Des expériences de rappel et de résumé de textes narratifs (Kintsch, 1977 ; Mandler & Johnson, 1977) montrent une compétence précoce du schéma narratif. De même, les recherches en production mettent à jour l'existence chez les sujets "d'une représentation prélinguistique de l'organisation générale, commune à tous les récits" (Gombert, 1990:191) qui jouerait un rôle central dans les traitements des informations par les sujets. De plus, les travaux centrés sur la notion de schéma narratif mettent en relief un développement clair des récits entre 4 et 12 ans, qui correspondrait à un établissement conscient d'une hiérarchie entre composantes, mais aussi à un développement langagier. En effet, ces travaux arrivent à montrer que les productions des plus jeunes consistent en des listes d'événements juxtaposés sans référence à une trame narrative globale, sans organisation en épisodes, ainsi qu'en un grand nombre de descriptions (Glenn & Stein, 1980 ; Peterson & McCabe, 1983). Puis, petit à petit, les narrations changent aussi bien quantitativement que qualitativement : un plus grand nombre de constituants est mentionné, les sujets sont capables d'établir un fil conducteur en rendant compte des relations entre les constituants. On passe d'un petit nombre de constituants mentionnés de façon coordonnée, voire même pour les plus jeunes de façon juxtaposée, à une histoire dont les différents éléments sont hiérarchiquement ordonnés (Esperet, 1984 ; Esperet & Gaonac'h, 1985 ; McKeough & Case, 1985).

Ce que l'on peut reprocher à ces travaux, c'est leur intérêt trop limité en matière d'encodage verbal. Les courants psycholinguistiques qui apparaissent dans les

années quatre-vingts sous l'impulsion de la linguistique fonctionnelle (Givon, 1979, 1982, 1984, 1985 ; Halliday & Hassan, 1976 ; Hopper, 1979 ; Silverstein, 1985, 1987) viennent prendre le contre-pied. Ce nouveau courant analyse les formes linguistiques utilisées pour réaliser des fonctions narratives particulières, telles que l'établissement de la référence aux participants, la réalisation d'une cohérence temporelle et/ou aspectuelle, par exemple (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988, 1994 ; Hickmann & Liang, 1990 ; Karmiloff-Smith, 1979, 1981 ; Wigglesworth, 1990). Ce courant tente de retracer la trajectoire développementale de la paire forme/fonction, dans un texte multi-propositionnel. Il est important de rappeler ici le vieil adage selon lequel il n'existe pas de correspondance univoque entre une forme et une fonction, mais qu'au contraire, plusieurs formes servent une fonction et inversement. Examinons les énoncés suivants :

- 1) Il a peur il tombe.
- 2) Il a peur et il tombe.
- 3) Il tombe car il a peur.
- 4) Comme il a peur il tombe.
- 5) Il tombe parce qu'il a peur.

Dans ces cinq énoncés, le locuteur exprime la relation de cause/conséquence. Pour ce faire, il utilise des formes différentes : le principe de l'ordre naturel (1), la coordination (2 et 3) et la subordination (4 et 5).

De plus, d'après Slobin, à la suite de Werner & Kaplan (1984), dans le système de l'enfant "de nouvelles formes expriment d'abord d'anciennes fonctions, et de nouvelles fonctions sont tout d'abord exprimées par d'anciennes formes" (Slobin, 1973:184, notre traduction²). Nous illustrons ce point par l'exemple de la conjonction de coordination *et*. Cette conjonction remplit de multiples fonctions chez les enfants. En effet, les enfants surgénéralisent son emploi à l'encodage de relations adversatives et temporelles, par exemple.

Les résultats de ces travaux insistent sur le fait que la compétence narrative est une compétence qui émerge progressivement et non pas d'un coup et d'un seul, et qui peut se développer jusqu'à l'adolescence. Le discours produit devient plus complexe en fonction de l'âge et le style rhétorique se rapproche toujours davantage de celui des adultes, locuteurs natifs de la langue (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977).

Les méthodologies utilisées deviennent plus expérimentales : on s'occupe moins de narrations spontanées, davantage de narrations produites à partir d'images fixes ou de films. Ces supports présentent un certain nombre d'inconvénients sur lesquels nous revenons dans notre partie méthodologique, mais ils permettent d'un autre côté, des analyses translinguistiques et développementales très fines dont les résultats

² "New forms first express old functions, and new functions are first expressed by old forms" (Slobin, 1973:184).

sont loin d'être négligeables. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les travaux de Berman, Slobin et leurs collègues, dont nous nous inspirons directement pour notre travail.

I. 1. 3. L'approche fonctionnaliste-conceptuelle de Berman, Slobin et al.

Comme nous venons de le rappeler ci-dessus, notre approche de l'acquisition de la compétence narrative est basée sur l'approche fonctionnaliste-conceptuelle de Berman, Slobin et leurs collègues, utilisée dans le cadre de leur projet translinguistique sur le développement des formes et de leurs fonctions dans une narration.

Pour commencer, il nous paraît utile de résumer cette approche en répondant aux cinq questions suivantes :

- quel est le domaine analysé ?
- qu'est-ce qui caractérise la trajectoire développementale ?
- quel est le telos du développement ?
- quelles sont les forces ou conditions qui sont à la base du développement ? Quelles sont celles qui interviennent au cours du développement ?
- quel est le type de méthodologie utilisé ?

Dans le tableau (1) suivant, nous tentons de répondre à ces cinq questions :

| Domaine | Relation forme/fonction dans les narrations |
|------------------------------|---|
| Trajectoire développementale | Stade avec variations |
| Telos | Système adulte Devenir un narrateur natif et efficace |
| Mécanismes | Âge, Structures spécifiques à la langue, Perspective |
| Méthodologie | Quasi-expérimentale - Histoire en images Translinguistique Développementale |

Tableau (1) : Qu'est-ce que l'approche fonctionnaliste-conceptuelle ?

Ce tableau appelle un certain nombre de commentaires. Dans leur projet initial Berman & Slobin et leurs associés se focalisent sur le développement de la relation forme/fonction dans le domaine du temps et de l'aspect. Pour ce faire, ils utilisent une histoire en images (Frog, where are you ? Mayer, 1969) à partir de laquelle ils font produire des narrations à leurs sujets (dans le Chapitre II de notre travail, consacré à notre propre méthodologie, nous revenons en détails sur cette façon de procéder). Mais cette méthodologie les entraîne très rapidement à élargir leur champ d'investigation à d'autres domaines. En effet, les analyses de textes multi-propositionnels révèlent qu'il est difficile de traiter les différents constituants d'un système linguistique de façon

isolée et qu'il est indispensable d'étudier dans quelle mesure et comment ces constituants interagissent.

Les buts principaux de cette approche sont donc d'examiner, à la fois, la façon dont les relations formes/fonctions changent avec l'âge des enfants (développemental), et la façon dont des narrateurs rapportent les mêmes événements dans des langues différentes (translinguistique). C'est pour cette raison que les chercheurs travaillent avec des enfants d'âges différents (de 3 à 13 ans) ainsi que des adultes, parlant des langues différentes (environ 30).

Selon Berman, Slobin et associés, trois principaux facteurs jouent un rôle important dans les productions narratives et leur développement : l'âge des sujets, la langue utilisée avec ses particularités, ainsi que la perspective choisie par les narrateurs. En d'autres termes, les défenseurs de cette approche avancent l'influence du développement cognitif, communicatif ainsi que linguistique des enfants sur les discours qu'ils produisent : "les facteurs cognitifs, communicatifs et linguistiques interagissent de manière complexe dans le développement" (Berman & Slobin, 1994:15, notre traduction³). Aussi, les données recueillies diffèrent-elles en plusieurs aspects.

Premièrement, comme le soulignent Berman & Slobin, il n'existe pas d'"histoire objective unique". Au contraire, il existe autant d'histoires que de narrateurs, puisque les narrateurs sont libres de choisir leur manière de présenter les événements, c'est-à-dire qu'ils sont libres, à la fois de choisir "une perspective" ou "un point de vue" particulier, et les outils linguistiques adaptés à son expression. Selon les disciples de cette approche, les catégories fonctionnelles liées à la perspective et leur expression formelle sont les suivantes : la thématisation et la focalisation, l'établissement du premier plan et de l'arrière-plan, la relation agent/patient par : des changements de voix (voix active versus voix passive), des variations dans l'ordre des mots, des formes référentielles. Lorsqu'un locuteur veut produire un énoncé, il doit choisir le thème de son énoncé, c'est-à-dire "ce sur quoi porte l'énoncé", ainsi que "ce qui en est dit" (Caron, 1983:198). Il doit choisir aussi quels événements vont faire partie de la trame (premier plan) et lesquels vont faire partie des commentaires (arrière-plan) et encore décider lequel des participants est à placer dans le rôle d'agent ou de patient. Dans le domaine de la perspective, les productions des enfants diffèrent de celles des adultes. Plus les enfants sont jeunes, moins ils sont capables cognitivement de changer leur manière de rapporter un événement ou une série d'événements. Ils les rapportent toujours selon la même perspective, en principe celle du personnage principal auquel ils attribuent le rôle d'agent privilégié. Karmiloff-Smith (1981) détecte dans la production

³ "Cognitive, communicative and linguistic factors interact in a complex fashion in development" (Berman & Slobin, 1994:15).

de ses sujets de 5 ans la "stratégie du sujet thématique". Cette stratégie consiste à "sélectionner d'emblée un sujet thématique", qui est le personnage principal, à le placer en position initiale de la phrase et "à le maintenir" dans cette position, "par le biais de la pronominalisation tout au long de la narration" (Fayol, 1985:113).

Deuxièmement, les narrations des enfants diffèrent de celles des adultes, dans la mesure où l'utilisation des formes linguistiques disponibles dans leur langue, ainsi que les fonctions que ces formes remplissent dans un discours, n'est pas encore complètement automatisée. Dans une perspective développementale, l'enfant doit acquérir de nouvelles formes, mais aussi comprendre les fonctions qu'elles remplissent et apprendre à les utiliser dans un discours, afin de devenir un locuteur efficace et par là même un narrateur compétent. En effet, produire une narration implique la construction d'une série d'événements en un tout cohérent. Le narrateur doit encoder les événements mais aussi relier les événements les uns aux autres, et cela, en fonction d'une trame narrative globale. Pour reprendre les termes de Berman & Slobin, le locuteur a pour tâche "d'établir des connexions entre les événements et de les regrouper syntaxiquement dans des structures cohérentes - aux niveaux des scènes, de l'épisode et de la trame générale" (Berman & Slobin, 1994:5, notre traduction⁴). Pour résumer, l'acquisition de la compétence narrative implique un travail à plusieurs niveaux : l'enfant doit maîtriser le système morpho-syntaxique de sa langue, mais il doit aussi apprendre à l'utiliser dans un discours - tel que la narration - pour représenter une construction hiérarchisée et cohérente d'événements et ne pas se borner à une série d'événements juxtaposés selon un mode linéaire.

Troisièmement, les productions des jeunes enfants sont influencées par des facteurs communicatifs. Selon l'âge, "ils ne sont pas encore en mesure d'accéder complètement au point de vue du locuteur" (Berman & Slobin, 1994:15, notre traduction⁵). En effet, tout narrateur se doit de construire et de tenir à jour sa représentation de l'état de connaissance de l'auditeur tout au long de la narration. De nombreuses recherches ont montré que les jeunes enfants tendent soit à oublier les informations nécessaires à leur auditoire, soit au contraire à sur-marquer les informations. Un exemple de ces deux tendances est l'utilisation d'outils linguistiques plus ou moins explicites pour l'introduction d'un protagoniste dans une narration. Il arrive que les plus jeunes enfants (3, 4 et 5 ans) introduisent un personnage en employant des formes pronominales alors que les plus âgés emploient des formes nominales (*il s'appelle Paul* versus *le petit garçon s'appelle Paul*). De manière plus générale, "seulement des locuteurs et des narrateurs compétents, rapportent ce qui est

⁴ "...connect events and syntactically "package" them into coherent structures at the levels of scene, episode and overall plot" (Berman & Slobin, 1994:2).

⁵ "...they cannot fully assess the listener's point of view" (Berman & Slobin, 1994:15).

nécessaire et pas plus, adhérant de ce fait, aux maximes gricéennes de pertinence et d'informativité" (Berman & Slobin, 1994:609, notre traduction⁶).

Enfin, un dernier point soulevé par l'approche fonctionnaliste-conceptuelle concerne l'influence de la langue utilisée et de ses caractéristiques sur la réalisation d'une narration. Les expériences sont filtrées au travers des options linguistiques disponibles dans une langue, ce que Slobin (1987, 1990) appelle "thinking for speaking". En effet, chaque langue exige ou facilite des choix particuliers. Une forme peut être plus ou moins productive dans une langue, c'est-à-dire qu'elle est plus ou moins utilisée par les locuteurs natifs de la langue, en fonction de ses propriétés morpho-syntaxiques comme son degré de complexité de traitement par exemple, ainsi qu'en fonction de son caractère obligatoire ou au contraire optionnel au sein du système auquel elle appartient. Prenons par exemple l'étude de Dasinger & Toupin (1994) sur les propositions relatives dans une perspective à la fois développementale et translinguistique. Elles soulignent d'une part, l'importance des facteurs morpho-syntaxiques (ordre des mots, cas, genre, nombre) dans l'utilisation fréquente versus rare des propositions relatives dans une langue donnée. Les auteurs montrent d'autre part, que les jeunes enfants préfèrent les propositions relatives de leur langue qui impliquent le moins de contraintes de traitement, comme celles qui conservent l'ordre des mots dominant dans la langue. Les locuteurs natifs d'une langue s'expriment donc dans un style rhétorique particulier qui transparait aussi dans leurs productions narratives.

Pour conclure, l'approche fonctionnaliste-conceptuelle définit la narration comme la construction d'événements interreliés en un tout cohérent et cohésif. Dans cette approche, l'acquisition de la compétence narrative est liée aux développements qui se produisent dans d'autres domaines : langue, cognition et communication. Si l'on désire expliquer comment les enfants deviennent des locuteurs natifs et des narrateurs compétents, il est indispensable de prendre ces domaines en considération.

I. 1. 4. Notre approche : l'approche fonctionnaliste-conceptuelle modifiée

Notre domaine d'investigation est l'acquisition de la compétence narrative chez des enfants francophones monolingues. En guise de préambule, répondons à deux questions : qu'est-ce qu'une narration dans notre approche, et tenant compte de cette définition, quelle est notre représentation de la compétence narrative ?

Dans notre perspective, une narration est donc une technique verbale utilisée par un locuteur (le narrateur) pour rapporter un événement ou une série d'événements expérimenté(e) par un personnage (réel ou fictif - différent ou identique au narrateur) dans un cadre temporel et spatial, à l'adresse d'un auditeur en utilisant un code

⁶ "Only proficient speakers, and narrators, tell as much as is necessary and no more, adhering to the Gricean maxims of relevance and informativity" (Berman & Slobin, 1994:609).

spécifique (langue particulière). Cette définition a un certain nombre d'implications sur ce que nous qualifions de compétence narrative. Dans la production d'une narration, le locuteur doit se pencher en même temps sur trois niveaux interreliés. Il doit réaliser une continuité autour d'un thème précis, autour de la résolution d'un problème particulier, et produire un texte avec un certain nombre de segments se succédant de manière cohérente. Pour ce faire, il utilise les formes linguistiques disponibles dans une langue en particulier. Toutefois, restreindre le travail du locuteur aux deux seuls niveaux définis ci-dessus appauvrit considérablement la notion de compétence narrative. Il est en effet essentiel selon nous, d'y intégrer un troisième niveau, le niveau communicationnel de la narration.

En d'autres termes, produire une narration implique de la part d'un locuteur le respect de trois types de contraintes liées au type de tâches à accomplir :

- les **contraintes communicationnelles**, liées aux conditions générales de la communication, elles-mêmes liées aux capacités cognitives du locuteur et de son auditeur ;
- les **contraintes discursives/narratives** liées au type de tâche à réaliser : produire un récit. Ces contraintes agissent surtout au niveau de la structure narrative globale, ainsi qu'à celui de la constitution d'épisodes ;
- les **contraintes linguistiques particulières** liées à la spécificité de la langue utilisée, le français.

Avant de reprendre ces trois types de contraintes les unes après les autres, de les définir de manière plus précise, et de rechercher les implications qu'elles peuvent avoir sur un locuteur en train de réaliser un discours narratif, revenons le temps d'une parenthèse sur la notion de "contrainte". En effet, le terme de contrainte peut apparaître de prime abord comme excessif. En fait, dans notre perspective, ce terme est plus ou moins synonyme de tâches à réaliser selon des règles, d'ensemble de conditions nécessaires à remplir. On peut par ailleurs, essayer de formaliser les domaines des trois types de contraintes et de montrer de quelles façons ils s'influencent les uns les autres.

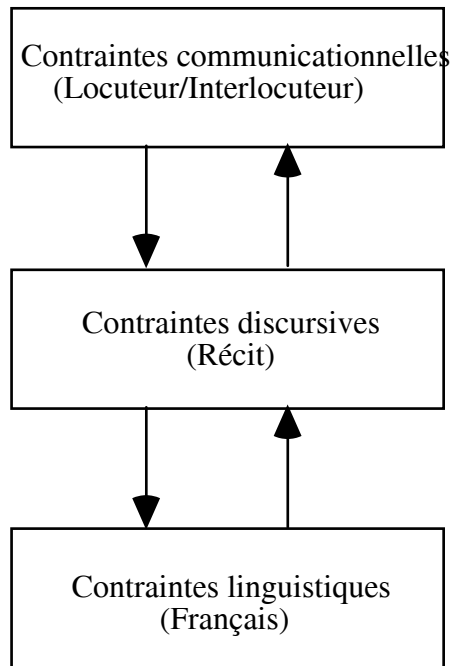


Figure 1 : Trois types de contraintes dans la production d'un discours narratif en français.

En première position, nous plaçons les contraintes communicationnelles auxquelles le narrateur doit obéir pour assurer le bon fonctionnement de la communication. Ce sont des contraintes générales, qui varient le moins en fonction de la tâche à accomplir ou encore du code à utiliser. Viennent ensuite les contraintes discursives/narratives liées à la réalisation d'un texte multi-propositionnel d'un genre particulier, le récit. Ces contraintes imposent la construction d'une structure canonique, relativement fixe et composée de blocs informationnels hiérarchiquement ordonnés. Enfin, suivent les contraintes linguistiques particulières. En effet, comme nous l'avons déjà souligné, les langues diffèrent quant à l'inventaire des options qu'elles offrent, ce qui a pour conséquence des verbalisations différentes des événements selon le code utilisé. Cela entraîne également la réalisation de textes narratifs selon un style rhétorique particulier (Berman & Slobin, 1994). Les trois types de contraintes s'influencent les uns les autres et il est bien souvent difficile de décider de la motivation réelle d'un phénomène langagier.

Toute production discursive doit donc être regardée comme la mise en oeuvre d'une stratégie, c'est-à-dire d'un ensemble de moyens verbaux choisis comme adéquats/pertinents pour réaliser un but de communication selon des règles grammaticales, textuelles et pragmatiques, acceptées et employées par les utilisateurs. Ces règles sont données au départ et spécifient ce qu'il est conventionnellement admissible de faire à chaque étape. Les stratégies sont donc des options construites par le locuteur dans les limites permises par les règles. Ces contraintes linguistiques,

discursives/narratives et communicationnelles/pragmatiques, en définissant les limites de ce qu'il est possible de faire, assurent le bon déroulement de la communication entre interlocuteurs.

Cette parenthèse faite, examinons les trois types de contraintes en commençant par les contraintes communicationnelles.

I. 1. 4. 1. Contraintes communicationnelles

Tout narrateur est soumis à un premier type de contraintes, appelées contraintes communicationnelles. En effet, rappelons que la compétence narrative implique de la part d'un locuteur la production d'un discours cohérent à l'adresse d'un auditeur particulier. C'est cet aspect, interactionnel ou communicationnel de la compétence narrative, que nous traitons dans la suite de notre propos.

Nous définissons les contraintes communicationnelles comme des contraintes liées au déroulement général de la communication, en insistant sur le rapport entre ce déroulement et les capacités cognitives des interlocuteurs en présence d'une part, et les formes linguistiques employées, d'autre part. Dans cette perspective, nous reprenons la définition de la communication formulée par Bange & Kern :

"La communication ne saurait être regardée comme une simple transmission d'informations. Elle est une forme éminente d'interactions entre les individus. Elle doit cette importance au fait qu'elle est assurée de manière centrale par la langue...qui sert dans la communication à la réalisation des intentions du locuteur" (Bange & Kern, 1996:1).

Cette définition, liée à un concept fort d'interaction, suppose l'orientation de tout discours vers un auditeur. En d'autres termes et plus précisément, tout au long d'une narration, le locuteur doit construire et tenir à jour la représentation cognitive de son auditeur. S'il ne veut pas risquer un échec dans la communication, il doit s'adapter à son état de connaissances et à sa capacité de mémoire et d'inférence. Comme le rappelle Chafe (1994) - à la suite de Clancy (1980) et de Küntay (1992) entre autres -, "il est important de se rendre compte du fait que le locuteur tient sans cesse compte de ce qui se passe dans la tête de son auditeur " (Chafe, 1994:180, notre traduction⁷).

Malheureusement, les capacités cognitives d'un être humain, bien qu'impressionnantes, ne sont par pour autant infinies. Néanmoins, l'être humain dispose d'un certain nombre de possibilités permettant de pallier ces limites. Pour ce qui est du traitement de l'information par l'organisme humain par exemple, Chafe (1990) distingue trois états d'activation de l'information qui économisent les forces de l'organisme : l'information peut être activée ("active"), semi-activée ("semiactive") ou pas activée du

⁷ "It is important to realize that the speakers' mind necessarily includes a dynamic model of what is happening in the mind of the listener " (Chafe, 1994:180).

tout ("inactive"). Le premier type d'informations renvoie à l'information traitée, à celle qui se trouve dans le "focus de la conscience" de l'organisme humain, alors que les informations semi-activées ou pas activées du tout, se trouvent respectivement dans la "conscience périphérique" et "hors conscience".

Prenons un exemple pour illustrer ce point. Lorsqu'un individu produit une narration, il introduit avant toute autre chose les participants de manière univoque en utilisant des moyens linguistiques explicites (nominalisation) avant de continuer à s'y référer de manière moins explicite (pronominalisation), afin que son interlocuteur comprenne sans problème le propos du discours. Le narrateur différencie, et ce, grâce aux outils linguistiques disponibles dans la langue, les informations anciennes des informations nouvelles. C'est par exemple dans l'opposition pronom personnel et syntagme nominal plein que se fait la distinction entre information ancienne et information nouvelle⁸.

À la lumière de ces remarques, il est clair que le travail du narrateur n'est pas aisé. C'est en effet à lui de se souvenir si une information a déjà été activée dans la conscience de son auditeur ou si elle n'a jamais fait l'objet d'une activation, si elle est toujours activée, ou bien au contraire, si elle est momentanément inactivée. C'est donc au narrateur qu'il incombe d'introduire les référents et de les réactiver si besoin est, en fonction entre autres du temps écoulé entre deux mentions, et cela conformément au code linguistique partagé par les interlocuteurs. Cette contrainte de temps a fait l'objet d'une étude translinguistique menée par Clancy (1980) sur la référence aux participants dans une narration. Elle observe dans les narrations de ses sujets un parallèle entre l'utilisation des syntagmes nominaux pleins et le temps écoulé entre les deux mentions d'un même participant : les deux augmentent en même temps. D'autre part, Clancy (1980) note que l'augmentation des syntagmes nominaux pleins va de pair avec une augmentation de l'intervention d'autres participants.

Le travail d'adaptation du narrateur peut, bien entendu, avoir d'autres aspects, comme opter, dans un contexte référentiel où deux référents sont en compétition, pour des formes référentielles plus explicites afin d'éviter toute ambiguïté.

Ces exemples montrent clairement dans quelle mesure le narrateur, afin d'assurer une bonne interprétation de ses énoncés, doit s'adapter en temps réel à son auditeur et tenir compte des limites cognitives de ce dernier. En fait, afin de parvenir à un échange optimal de l'information, le locuteur doit adhérer au principe de coopération

⁸ A ce propos Chafe stipule qu'"une information ancienne est transmise d'une manière moins marquée et plus atténuée qu'une information nouvelle et qu'elle est soumise à la pronominalisation" (Chafe, 1976:31, notre traduction : " Given information is conveyed in a weaker and more attenuated manner than new information and it is subject to pronominalization"), sauf s'il existe le risque de créer une ambiguïté référentielle.

défini par Grice (1975). Ce dernier distingue quatre maximes qui représentent les attitudes communicatives idéales à adopter par les interlocuteurs :

- quantité : être assez informatif mais pas trop ;
- qualité : ne pas dire ce qu'on croit faux ou ce pour quoi on manque de preuves ;
- relation : ne dire que ce qui est pertinent ;
- manière : être clair, ordonné, éviter les ambiguïtés.

C'est donc selon nous, à ces quatre maximes que le narrateur doit se conformer, s'il tient à faciliter la compréhension de son auditeur et à réaliser une interaction optimale.

I. 1. 4. 2. Contraintes discursives/narratives

Par contraintes discursives/narratives, nous entendons toutes les contraintes liées à la construction d'un texte d'un genre particulier : la narration. Dans un tel cadre, les locuteurs ont à accomplir un certain nombre de tâches, que nous nous efforçons de répertorier ci-dessous.

La première concerne la constitution d'une trame narrative globale, d'un tout thématiquement cohérent, en d'autres termes, la constitution d'une cohérence basée sur ce que De Beaugrande et Dressler (1981) appellent la "continuité de sens". La deuxième tâche porte plus particulièrement sur la segmentation de cette structure narrative/textuelle en épisodes ou événements définis comme "changement d'état et de lieu avec un début et une fin clairs, en rapport avec la trame narrative, ayant lieu à l'intérieur d'un cadre spatial et temporel délimité" (Berman & Slobin, 1994:516, notre traduction⁹). Le locuteur doit établir des liens entre les épisodes/événements, c'est-à-dire établir une hiérarchisation de ces épisodes/événements entre eux, et cela en fonction de la trame narrative globale. Rappelons à cette occasion que "le discours multi-propositionnel n'est pas simplement une concaténation (chaîne) de propositions atomiques, mais qu'il tend plutôt à exposer une structure hiérarchique plus élaborée" (Givon, 1984:137, notre traduction¹⁰).

La narration orale implique donc comme tout discours, une organisation verbale du matériel conceptuel. Ce matériel conceptuel, comme le souligne Bernardo se compose de deux sortes d'éléments : "1) des individus, c'est-à-dire des personnages et

⁹ "...changes of state and location with a clear beginning and an end, relevant to plot, carried out within a delimited space-time frame" (Berman & Slobin, 1994:516).

¹⁰ "Multi-propositional discourse is not merely a concatenation (chain) of atomic propositions. Rather, it tends to display a more elaborate hierarchic structure" (Givon, 1984:137).

des objets particuliers etc. ; 2) des états et des événements, à savoir des relations et des interactions entre les participants" (Bernardo, 1980:276, notre traduction¹¹).

En effet, toute narration fait vivre des personnages qui ont des rôles et des statuts différents. Tous les personnages d'une histoire ne sont pas sur le même pied d'égalité : certains d'entre eux ont plus d'importance pour ce qui est de la trame narrative que d'autres qui restent davantage en arrière-plan. Dans l'histoire en images que nous utilisons (cf. Chapitre II), les personnages principaux sont un petit garçon, un chien et une grenouille avec une différence toutefois non négligeable : les deux premiers apparaissent le même nombre de fois sur les images, alors que la grenouille n'est présente qu'au début et au dénouement de l'histoire. On y trouve d'autres personnages (une taupe, des guêpes, une chouette, un cerf ou encore une famille de grenouilles) qui représentent les personnages secondaires, dans la mesure où ils n'interviennent dans la narration que ponctuellement et toujours en relation avec un des personnages principaux. Le narrateur se doit donc d'attribuer des statuts à ces différents participants tout au long de la narration. Corrélativement à ces statuts, les personnages accomplissent des actions, passent par des états physiques ou mentaux divers, auxquels le narrateur a à se référer de manière cohérente. Il lui faut relier les différentes actions entre elles, leur attribuer des motivations, poser les conditions et les conséquences de leurs réalisations. C'est par rapport à ces tâches, que nous venons de définir, que le locuteur choisit ses outils linguistiques.

Un grand nombre d'études (Bamberg, 1987 ; Bavin & Shopen, 1985 ; Clancy, 1980 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; McGann & Schwartz, 1988) ont montré que le statut des participants joue un rôle sur le choix des moyens linguistiques fait par le narrateur. Clancy (1980) et Karmiloff-Smith (1981) entre autres, affirment que "la centralité de certains personnages dans certains épisodes influence le choix référentiel du locuteur" (Clancy, 1980:181, notre traduction¹²). Selon elles, les formes sont différentes en fonction des personnages auxquels elles renvoient, et particulièrement en fonction du statut de ces derniers. Les narrateurs favorisent les outils linguistiques les moins explicites lexicalement, tels que les pronoms pour le personnage considéré comme le héros de l'histoire, même si ces formes risquent de créer des ambiguïtés référentielles pour l'auditeur. Les formes plus explicites, comme les formes nominales, par contre, sont mariées plus couramment aux participants mineurs. Cette stratégie est baptisée "stratégie du sujet thématique" par Karmiloff-Smith (1981).

¹¹ "1) Individuals that is particular people, particular things, etc. ; 2) states and events that is relations and interactions among individuals" (Bernardo, 1980:276).

¹² "The centrality of different characters in particular episodes, influences speakers' referential choices" (Clancy, 1980:81).

La structuration d'un récit en épisodes peut elle aussi influencer le choix des outils référentiels. Toujours Clancy (1980) mais également Bamberg (1987), Grimes (1978) et Hinds (1977), mettent en relation les différentes formes de la référence aux personnages avec le besoin de construire et de marquer les différentes unités du discours. Tous s'accordent pour dire que le passage d'un épisode à un autre entraîne une augmentation de l'utilisation de formes explicites telles que les formes nominales au détriment des formes pronominales ou bien des anaphores zéro. Marslen-Wilson, Levy et Tyler (1982) obtiennent des résultats allant dans le même sens. Ils établissent eux aussi un lien entre les types d'outil référentiel et le contexte informationnel. En effet, après avoir distingué trois niveaux dans la narration : "story" (histoire), "episode" (épisode) et "event" (événement), ils observent que plus le narrateur descend dans la hiérarchie, plus il utilise de formes telles que les pronoms relatifs ou pronoms personnels sujet. Inversement, plus la structure globale de la narration est concernée, plus ils relèvent de formes explicites.

On trouve d'autres exemples de l'influence de la structuration en épisodes d'un récit sur les outils linguistiques dans le domaine de la temporalité. Analysant des narrations produites par des élèves de 11 et 12 ans, Bronckart (1985) met en évidence que l'alternance temporelle Imparfait/Passé simple a une fonction de marquage différentiel des parties du texte : exposition soit au passé simple soit à l'imparfait, selon que le sujet est agentif ou passif ; résolution au passé simple.

On constate ainsi que les contraintes discursives/narratives ont pour fonction de veiller à la production d'une narration globalement cohérente. Rappelons en effet, qu'un discours est cohérent si ses éléments successifs peuvent être intégrés en une "représentation unitaire" (Caron, 1983). Mais ces contraintes, comme nous venons de le voir, jouent également à un niveau plus local, dans la mesure où elles influencent le choix des outils linguistiques employés et par là même, ont un rôle sur ce que nous appelons la cohésion du discours. Nous reprenons à notre propre compte la définition de la cohésion donnée par De Beaugrande & Dressler (1981). Selon eux, la cohésion se base sur des dépendances grammaticales et concerne donc les procédés linguistiques utilisés pour assurer la mise en relation des éléments successifs qui constituent un texte. En fait, il est difficile de séparer les deux notions (cohérence et cohésion) de manière claire, puisque la cohésion joue un rôle non négligeable sur la cohérence d'une narration et qu'inversement, la cohérence peut influencer la nature des moyens linguistiques mis en oeuvre pour assurer la cohésion d'un texte. La cohésion a pour fonction par exemple de lier les propositions dans le discours, mais comme le rappelle Gombert, "il est difficile de considérer les phénomènes de cohésion en ignorant les caractéristiques structurales globales des textes au sein desquels ils prennent place" (Gombert, 1990:182). Ce point de vue concorde avec celui de Bamberg (1987), qui affirme :

"une variété d'éléments linguistiques à l'intérieur de leur contexte linguistique et situationnel contribue à l'établissement de la cohésion séquentielle sans laquelle la cohérence globale de tout un ensemble d'énoncés, sous la forme d'une histoire par exemple, ne pourrait exister" (Bamberg, 1987:14, notre traduction¹³).

Aussi nous semble-t-il plus raisonnable de vouloir parler d'une sorte de continuum allant d'un extrême : la cohérence, à un autre : la cohésion. "Cohérence et cohésion ne s'excluent pas mutuellement mais marquent plutôt les deux bouts d'un continuum qui peut être étudié des deux côtés" (Bamberg, 1987:15, notre traduction¹⁴).

Ayant rappelé que la cohérence et la cohésion sont des éléments inhérents au type discursif qu'est la narration, il paraît clair que la production de ce type de texte et l'acquisition de cette compétence est un exercice périlleux. En effet, la construction d'un discours de ce genre implique un double processus opérant dans le domaine linguistique d'une part, et conceptuel d'autre part. Bamberg (1990), souligne que cette construction est possible "en établissant des relations locales entre les propositions mais également en organisant les informations concernant les personnages et les événements en une unité définie globalement" (Bamberg, 1990:60, notre traduction¹⁵). En d'autres termes, le narrateur a pour tâche de réaliser un va-et-vient savant entre la cohésion et la cohérence. En d'autres termes encore, ce même narrateur doit utiliser des stratégies locales (bottom up ou data driven) pour lier des informations de façon cohésive à l'aide d'outils linguistiques, mais aussi des stratégies globales (top-down ou concept-driven), afin de réaliser une unité thématique et/ou une progression narrative qui soit cohérente.

Ainsi, le narrateur doit-il tenir compte des contraintes discursives/narratives dans sa production mais il lui faut également tenir compte des contraintes formelles et fonctionnelles du code qu'il utilise dans la réalisation d'une narration.

I. 1. 4. 3. Contraintes linguistiques

Ce troisième type de contraintes renvoie aux caractéristiques de la langue étudiée, dans notre cas, le français.

¹³ "A variety of linguistic elements, within their linguistic and situational context, contribute to the establishment of sequential cohesion, without which global coherence of a whole string of utterances, for instance in the form of a story could not exist" (Bamberg, 1987:14).

¹⁴ "Coherence and cohesion are not mutually exclusive but rather mark two ends of a continuum that can be investigated from both sides" (Bamberg, 1987:15).

¹⁵ "...through establishing local relationships between propositions as well as through organizing information about characters and events into a globally defined unit" (Bamberg, 1990:60).

De nombreuses recherches soulignent le fait que les langues offrent à leurs locuteurs un large éventail de structures linguistiques, organisées en un système cohérent. Ce système varie bien entendu sur un grand nombre de points d'une langue à une autre, mais il est également possible de trouver des universaux, c'est-à-dire des fonctionnements semblables dans toutes les langues - ou tout au moins entre langues faisant partie de mêmes sous-catégories typologiques.

Néanmoins, chaque langue exige ou facilite certains choix structuraux. En effet, certains outils linguistiques sont utilisés plus fréquemment dans certaines langues que dans d'autres. Prenons l'exemple des propositions relatives en espagnol dont les locuteurs natifs font un grand usage. Dasinger et Toupin (1994) expliquent la fréquence de cette structure par une plus grande accessibilité en raison de la transparence morphologique de la forme, ainsi que d'un ordre de construction de la structure en accord avec l'ordre des mots en espagnol. Il en va de même pour les francophones qui utilisent de manière plus fréquente les pronoms relatifs simples que les pronoms relatifs composés. De plus, parmi les pronoms relatifs simples, c'est le pronom sujet le plus représenté. Il est possible d'expliquer cette dernière tendance par les caractéristiques morpho-syntaxiques de "qui". En effet, l'ordre de construction de cette structure est en accord avec l'ordre des mots le plus fréquent en français : SVO. D'autres recherches ont mis les aspects, à savoir la fréquence d'une forme ou le petit nombre de formes en compétition dans un système en exergue, pour montrer la plus grande accessibilité de certaines formes grammaticales par rapport à d'autres à l'intérieur d'un même code.

Les caractéristiques linguistiques de chaque langue influencent donc la façon dont les locuteurs d'une langue encodent un événement et par là même, la façon dont ils construisent un discours. Comme le rappellent Berman et Slobin (1994), "les expériences sont filtrées par l'éventail des options linguistiques fournies par une langue en particulier et forment des événements verbalisés" (Berman & Slobin, 1994:9, notre traduction¹⁶). Ce filtrage de l'expérience par la langue entraîne la constitution d'un style rhétorique particulier à chaque langue.

Les caractéristiques formelles propres à chaque langue n'ont pas seulement des répercussions sur l'emploi de certaines formes, mais également sur leurs fonctions ainsi que sur leur trajectoire développementale. En effet, les formes les plus accessibles à la perception des locuteurs sont celles qui sont acquises les premières et de la manière la plus rapide par les enfants. Prenons quelques exemples pour illustrer ces remarques.

Clancy (1980), travaillant sur deux langues typologiquement éloignées, comme l'anglais et le japonais, arrive à montrer que de mêmes formes peuvent avoir des fonctions différentes dans deux langues. En anglais, par exemple, lorsqu'un locuteur

¹⁶ "...experiences are filtered...through the set of options provided by the particular language into verbalized events" (Berman & Slobin, 1994:9).

veut maintenir la référence au même participant, il utilise des pronoms et des anaphores zéro, alors qu'en japonais, le locuteur favorise les syntagmes nominaux pleins pour cette même fonction. Hickmann (1991) quant à elle, compare l'acquisition du système de référence aux participants en chinois et en anglais. Son étude montre que les enfants chinois acquièrent l'utilisation de syntagmes nominaux pleins pour l'introduction des référents de manière plus tardive que les anglophones. Elle en conclue que "la trajectoire développementale particulière à la cohésion discursive peut varier selon les langues" (Hickmann, 1991:182, notre traduction)¹⁷.

Trois types de contraintes influencent donc un narrateur dans le choix des outils référentiels : les contraintes communicationnelles, les contraintes discursives/narratives et les contraintes linguistiques. Dans ce travail, notre propos est d'examiner la façon dont les enfants gèrent ces contraintes et par là même comment leur compétence narrative se développe, par quelles étapes - si étapes clairement définies, il y a - les enfants passent avant d'atteindre le système d'un adulte - si système unique, il y a. Notre propos est d'observer tout particulièrement les couples forme/fonction utilisés par les enfants, comment certains de ces couples se séparent, puis remplacent ou ne remplacent pas l'un des membres, voire les deux avec l'âge. Mais notre intérêt réside également en une étude détaillée de l'adaptation de ces couples aux trois types de contraintes (communicationnelles, discursives/narratives et linguistiques) auxquels ils ont à faire face ; dans quelle mesure ils y obéissent, et dans le cas contraire, quelles en sont les répercussions sur la réalisation de leur projet de vie qui est de construire une narration.

Ces couples forme/fonction sont choisis dans trois domaines : dans celui de la référence à la continuité thématique, dans celui de la référence aux participants, et dans celui de la référence aux événements. Avant de passer aux analyses des données, le Chapitre II qui suit, brosse un portrait détaillée de la façon dont ces données ont été rassemblées et traitées.

¹⁷ "The particular developmental course of discourse cohesion may vary across languages" (Hickmann, 1991:82).

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

Le Chapitre II de ce travail sur l'acquisition de la compétence narrative se compose de quatre points. Le premier point donne des informations concernant les sujets impliqués dans la recherche. Dans le deuxième point, nous présentons le matériel utilisé pour la production des narrations, ses avantages mais aussi ses inconvénients. Le troisième point traite de la procédure quasi-expérimentale de la collecte des données. Enfin, pour terminer, nous exposons notre technique de transcription et de codage de ces données.

II. 1. SUJETS

58 enfants monolingues francophones de 3 à 11 ans et 12 adultes francophones sont impliqués dans ce travail. Les sujets ont été choisis au hasard, sans véritable neutralisation de contexte socio-économique, de sexe, ou encore de résultats scolaires. Le tableau suivant présente les sujets : leur nombre, leur âge moyen ainsi que les âges limites par tranche d'âge.

| Sujets | 3/4 ans | 5 ans | 7 ans | 10/11 ans | Adultes |
|--------------|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nombre | 14 | 20 | 12 | 12 | 12 |
| Âge moyen | 03;09 | 05;05 | 07;05 | 10;08 | 37;01 |
| Âges limites | 03;03-04;08 ¹⁸ | 05;00-05;11 | 07;00-07;10 | 10;02-11;06 | 19;00-46;06 |

Tableau (1) : Nombre, âge moyen et âges limites des sujets par tranche d'âge.

En ce qui concerne l'âge des sujets, plusieurs remarques s'imposent. Nous avons choisi d'étudier quatre tranches d'âge : 3/4 ans, 5 ans, 7 ans et 10/11 ans, ainsi que des adultes pour les raisons suivantes.

Premièrement, le caractère transversal de notre travail permet de suivre la trajectoire développementale des enfants de 3/4 ans jusqu'à 11 ans. Bien qu'une telle étude aurait pu être complétée de façon fructueuse par une étude longitudinale, les différentes tranches d'âge sont cependant assez proches les unes des autres pour permettre de tirer des conclusions sur le cours de l'acquisition. La répartition en quatre

¹⁸ 04;08 se lit 4 ans et 8 mois.

tranches d'âge a également l'avantage de permettre la segmentation des sujets en trois groupes : les plus jeunes (3/4 ans et 5 ans) qui fréquentent l'école maternelle, les 7 à 11 ans qui vont à l'école primaire et les adultes (plus de 19 ans). Cette segmentation peut être utile dans l'examen de l'influence de l'école sur la production des enfants. Plusieurs études (Berman, 1988 ; entre autres) ont montré des changements majeurs chez les enfants de 5 et 9 ans, dus à l'influence de l'éducation et principalement à l'acquisition du savoir-lire et du savoir-écrire.

Deuxièmement, notre borne inférieure des âges est 3/4 ans, étant donné qu'il n'est pas commode de travailler avec des enfants encore plus jeunes. En effet, de nombreuses études (Berman & Slobin, 1994 ; Renner, 1988) ont montré qu'il est difficile de maintenir l'attention des très jeunes enfants. Renner (1988) souligne cette difficulté dans les propos suivants : "60 sessions avec 60 enfants différents de 3 ans ont été nécessaires pour obtenir 12 histoires utilisables" (Renner, 1988:83, notre traduction¹⁹). Ils ont du mal à se concentrer sur une même tâche de manière prolongée. De plus, il faut faire preuve de beaucoup de persévérance pour obtenir des données exploitables, dans la mesure où les productions des très jeunes enfants sont, soit trop courtes, soit inintelligibles. Ajoutons à cela le problème de l'expérimentateur qui a tendance à influencer le sujet par ses interventions, lorsqu'il cherche à le faire parler.

En ce qui concerne les adultes, nous avons enregistré douze personnes qui servent de groupe de contrôle, afin de mieux savoir de quoi est constitué le système cible et comment il fonctionne. Un des avantages de cette méthode est de travailler sur de "vrais textes" produits par des locuteurs natifs compétents. Ce groupe de contrôle facilite notre compréhension de la progression dans l'acquisition. Cependant, nous n'utilisons pas les narrations des adultes comme moyen de comparaison directe, afin d'éviter de porter un jugement négatif sur les productions enfantines. Le but de cette étude est avant tout d'examiner ce que les enfants font, quels moyens linguistiques ils utilisent pour réaliser la même tâche que leurs aînés. De plus, il nous faut noter de considérables variations au sein du groupe des adultes. Ces variations sont le reflet des différentes interprétations que ces adultes se font de la tâche à accomplir. Bien qu'ils obéissent tous aux mêmes instructions, à savoir raconter une histoire, des styles narratifs différents apparaissent. La majorité raconte des histoires relativement longues dans un style "littéraire", alors que d'autres, moins nombreux, font des narrations plus courtes, en résumant les événements.

Enfin, il faut rappeler le nombre relativement important de sujets soumis à l'expérimentation. En effet, au moins douze sujets par tranche d'âge ont été enregistrés, ce qui rend possible une analyse quantitative. L'analyse quantitative présente l'avantage

¹⁹ "In fact it took some 60 sessions with 60 different 3-year-old children to obtain 12 usable stories" (Renner, 1988:83).

de faire émerger des tendances générales pour chaque tranche d'âge. Toutefois, dans un domaine tel que l'acquisition du langage chez l'enfant, il est indispensable de tenir compte des variations considérables que l'on peut trouver chez les sujets (Bates, Bretherton & Snyder, 1988 ; Jisa & Richaud, 1994). Aussi, une analyse qualitative représente-t-elle un complément nécessaire, afin de réaliser une étude plus approfondie. C'est cette combinaison du quantitatif et du qualitatif que nous nous efforçons de réaliser tout au long de ce travail.

II. 2. MATERIEL

Les narrations ont été produites à partir d'un livre d'images sans texte "Frog, where are you ?" (Mayer, 1969). Ce petit livret, dont les images sont données dans l'Appendice 2 du Volume II, comprend quinze images en noir et blanc, et retrace les aventures d'un petit garçon en compagnie de son chien, à la recherche de leur grenouille fugueuse. On peut résumer l'histoire brièvement de la manière suivante : un petit garçon, un chien et une grenouille, vivent heureux ensemble. Une nuit, alors que le petit garçon et le chien dorment, la grenouille sort de son bocal et s'échappe. Le lendemain, le petit garçon et le chien découvrent la fuite de la grenouille et décident d'aller à sa recherche dans la nature. Pendant cette recherche, les deux compagnons connaissent bien des mésaventures : le petit garçon se fait mordre le nez par une taupe, pendant que le chien, qui a fait tomber un nid de guêpes se fait poursuivre par l'essaim tout entier ; le petit garçon effrayé par une chouette, tombe d'un arbre ; les deux amis sont projetés par un cerf dans une mare. Finalement, ils retrouvent leur grenouille dans une mare, et heureux, ils rentrent chez eux, en emmenant leur/une grenouille avec eux.

Le choix de ce matériel a été guidé par plusieurs raisons. La "Grenouille" possède bien entendu comme tout matériel expérimental des avantages et des inconvénients. Commençons par ses avantages.

Premièrement, de nombreuses études translinguistiques de portée internationale (Bamberg, 1987 ; Berman, 1988 ; Berman & Slobin, 1994 ; Kail & Hickmann, 1992 ; Marchman, 1989 ; Nakamura, 1993 ; Ragnarsdottir, 1987, 1991 ; Verhoeven, 1993 ; entre autres) sur l'acquisition des langues et de la compétence narrative travaillent à partir de ce livret. Les données de ces recherches sont donc comparables et permettent de tirer des conclusions sur les universaux du langage, mais également sur les spécificités de chaque langue étudiée. Ainsi, il nous est possible de comparer les résultats obtenus dans d'autres langues avec nos propres résultats en français. Mais les données sont également comparables sur une plus petite échelle, c'est-à-dire entre sujets de même langue maternelle mais à des âges différents. En effet, un autre avantage de l'utilisation de cette tâche narrative est lié au fait que tous les sujets ont la même tâche à accomplir, ce qui est un bon moyen de contrôler le contenu

de l'expression, sans vraiment en influencer la forme ; condition indispensable à la réalisation d'un travail aussi bien translinguistique que développemental.

Deuxièmement, l'histoire de la "Grenouille" présente toutes les caractéristiques d'une narration issue de la culture occidentale "typique". Au début, les deux protagonistes ont un problème, la perte de la grenouille. Pour résoudre ce problème, ils vont être mêlés à toute une série d'activités qui constituent autant d'épisodes avant la résolution du problème. Ces caractéristiques assurent une certaine validité écologique à la tâche à accomplir, puisque nos sujets sont régulièrement soumis à un tel genre narratif dans leur vie quotidienne. En effet, dès le plus jeune âge, les enfants ont l'habitude d'écouter leurs parents leur raconter des histoires sur la base d'images sans texte, et ce, principalement dans les classes moyennes favorisées des pays occidentaux (Ninio & Bruner, 1978). "Raconter une histoire est une activité qui suit une ligne de développement bien délimitée à l'intérieur de la culture principale" (Bamberg, 1987:20, notre traduction²⁰). De plus, les sujets qui fréquentent l'école maternelle et surtout primaire, traitent ce genre discursif dans les activités comme la compréhension ou la production orales de récits, la lecture ou l'expression écrite.

Troisièmement, l'histoire de la "Grenouille" présente la richesse et la longueur idéale pour un travail à plusieurs niveaux d'analyse. Nos sujets ont, en effet, à réaliser une narration impliquant les interactions de plusieurs personnages dans une série de situations très diverses, lesquelles peuvent être rassemblées dans des épisodes. Les narrateurs se voient donc soumis à la nécessité de représenter des états de choses complexes, c'est-à-dire qu'ils doivent verbaliser des unités de sens composées de séquences de plusieurs actions et/ou d'états. Ces séquences doivent être reliées entre elles en un tout de signification : la quête d'un objet précieux (dans notre cas, la continuité thématique concerne la recherche d'une grenouille). Les locuteurs ne peuvent donc se contenter d'une simple succession d'énoncés, mais il leur faut regrouper des énoncés en une hiérarchie d'unités. En d'autres termes, il leur faut réaliser un discours dans lequel est assuré aussi bien la cohérence locale (entre deux propositions qui se succèdent), la cohérence épisodique (regroupement de phrases en paragraphe), que enfin, la cohérence globale (récit dans son ensemble). L'histoire de la "Grenouille" nous permet donc de travailler aussi bien sur la macrostructure que sur la microstructure des textes produits. Cette caractéristique est importante, dans la mesure où nos buts sont, d'une part d'examiner le développement de la capacité à établir ainsi qu'à maintenir une continuité thématique chez nos sujets, et d'autre part, d'analyser la façon dont ils se réfèrent aux participants de l'histoire ainsi qu'à leurs actions et/ou états, aussi bien à un niveau local que plus global. Enfin, non seulement ce livret est un bon moyen de savoir

²⁰ "Story telling is an activity that follow a well delineated line of development within the mainstream culture" (Bamberg, 1987:20).

comment se développe la capacité des enfants à structurer une narration en épisodes et événements mais aussi comment ils apprennent à manipuler la perspective afin de présenter ces événements.

Quatrièmement, nous choisissons la "Grenouille" plutôt qu'un conte connu des enfants, tel que Le Petit Chaperon Rouge, qui présente une structure narrative claire, afin d'encourager les enfants à construire leur propre trame.

Enfin, les images peuvent servir de soutien aux jeunes enfants. En effet, notre propos n'est pas de tester la mémoire des sujets, mais leur capacité à construire une narration cohérente à l'aide des outils disponibles dans la langue. Ce sont tous ces avantages qui nous ont conduit à utiliser cette tâche narrative.

Mais bien entendu, comme toute tâche quasi-expérimentale, elle présente un certain nombre d'inconvénients. Le plus important est lié au prédécoupage de l'histoire en images. En effet, le livret se compose d'images fixes, ce qui a pour conséquence d'induire un prédécoupage de l'histoire selon les images, prédécoupage qui ne correspond pas nécessairement aux épisodes (cf. l'épisode du cerf qui recouvre les images 9a à 12a). Cette caractéristique liée à la tâche et au matériel rend possible la production image par image. Une telle représentation des états de choses image par image peut servir de support à la structuration du discours et par là même masquer un défaut de compétence narrative, dans la mesure où la narration implique "normalement" la verbalisation d'informations complexes en un tout cohérent grâce aux moyens linguistiques offerts par la langue. On peut considérer que dans une situation de conversation, le travail d'énonciation est fait étape par étape, unité d'information après unité d'information (un problème est de déterminer ce qui constitue une étape ou une unité d'information). Après chaque étape, le narrateur réalise un "feed-back" cognitif afin de contrôler ce qu'il vient de dire mais également afin de préparer la génération de l'étape suivante et de prévoir le lien cohésif qui constitue les unités plus larges. Dans un récit en images, par contre, ce "feed-back" est rendu non-nécessaire, dans la mesure où chaque image peut constituer un support référentiel suffisant pour assurer au discours une certaine continuité narrative trompeuse, le locuteur donne une concaténation d'éléments isolés à la place d'un enchaînement de relations logiques entre événements. De plus, les images fixes donnent souvent lieu à l'encodage verbal d'états et de résultats plutôt qu'à celui d'actions. Toutefois, il ne faut pas accorder à ce prédécoupage une influence trop grande sur la constitution de la narration, puisque les sujets les plus jeunes utilisent les images comme éléments de soutien pour produire leurs narrations (une action après l'autre, liée séquentiellement par *et* ou *et puis*), mais ils montrent aussi que dès le début, ils sont capables, et de traduire les représentations picturales statiques en productions dynamiques, et d'exprimer explicitement les relations entre des actions que l'on peut déduire à partir de deux ou plusieurs images. Avec l'âge, les sujets sont de

plus en plus aptes à produire des narrations plus complexes qui sont aussi plus décontextualisées.

II. 3. PROCEDURE

Dans cette partie concernant la procédure du recueil des données, commençons par quelques remarques d'ordre général sur la situation expérimentale. Bien que la procédure se déroule soit à l'école, soit à la maison, avec des personnes familières, en d'autres termes dans un contexte bien connu du sujet, la situation peut tout de même être qualifiée de situation de communication particulière. Mais, cette situation a une certaine validité écologique, dans la mesure où les sujets sont habitués à effectuer ce genre de tâche, aussi bien à l'école qu'à la maison. De plus, la "Grenouille" est comme nous l'avons déjà souligné, le produit d'une culture occidentale, obéissant aux conventions standards d'illustrations, représentant des thèmes spécifiques, bien connus des enfants.

Le protocole d'expérimentation diffère quelque peu entre les enfants et les adultes. Pour ce qui est des enfants, la procédure se déroule en trois phases :

- phase 1 : un chercheur informe le sujet qu'il va devoir raconter une histoire à une tierce personne d'après un petit livre d'images sans texte. La consigne est la suivante : "c'est l'histoire d'un petit garçon, d'un chien et d'une grenouille. Tu vas regarder les images jusqu'au bout puis tu raconteras l'histoire à X" ;
- phase 2 : le chercheur et le sujet regardent le livre ensemble, le chercheur répondant éventuellement à des questions portant sur le vocabulaire pendant la séance de préparation ;
- phase 3 : une deuxième personne (connue du sujet) qui ne connaît pas l'histoire entre dans la pièce, et le sujet lui raconte l'histoire tout en gardant les images sous les yeux.

Cette deuxième personne doit intervenir le moins possible, et si elle a à le faire, c'est uniquement sous forme de "feed-back" neutre du type *mhm*, *ok*, ou d'encouragement comme *c'est bien continue*. L'auditeur doit éviter d'influencer le sujet quant au choix des outils linguistiques par ses commentaires. Cet aspect est essentiel à notre travail, dans la mesure où notre intérêt réside en ce qu'un enfant est capable de faire sans l'aide d'un adulte. Enfin, l'auditeur est supposé ne pas connaître l'histoire, ce qui doit encourager l'enfant à être aussi explicite que possible.

Pour ce qui est des adultes, le protocole diffère quelque peu puisque le sujet raconte l'histoire à la même personne que celle qui lui a donné la consigne. La consigne donnée aux adultes diffère également de celle donnée aux enfants : "ceci est l'histoire d'un garçon, d'un chien, et d'une grenouille. Comme vous le savez, les enfants racontent les histoires différemment des adultes. Nous voudrions que vous nous racontiez cette histoire pour pouvoir comparer les histoires des adultes à celles des enfants". Il est en

effet difficile de procéder avec les adultes exactement comme avec les enfants. Mais, cette procédure peut présenter un inconvénient majeur. Le sujet sait que le chercheur connaît l'histoire et risque de ne pas être ni aussi explicite, ni aussi précis que quelqu'un qui raconterait l'histoire à quelqu'un d'ignorant. Le narrateur et l'expérimentateur ont tous les deux les images sous les yeux ce qui peut jouer un rôle sur l'utilisation des déictiques par exemple. Mais, il nous faut souligner dès à présent, que cette façon de faire ne semble pas avoir d'influence sur les résultats. En ce qui concerne les déictiques justement, leur nombre a plutôt tendance à décroître avec l'âge et il en est de même pour ce qui est de l'utilisation des syntagmes nominaux définis pleins pour l'introduction des participants. Ces résultats montrent d'ores et déjà que les sujets ne sont pas influencés de manière forte par le fait que leurs auditeurs connaissent l'histoire.

Avant de commencer à raconter, les sujets aussi bien enfants qu'adultes, regardent toutes les images jusqu'au bout, afin de se familiariser avec les personnages, les événements et les relations entre ces événements. Cette procédure présente l'avantage de donner aux sujets une vue d'ensemble de l'histoire et d'éviter une production image par image. Ainsi ont-ils la possibilité de se construire une macrostructure sémantique avant de produire leur narration. Cette façon de faire permet également d'alléger le travail de mémoire des sujets, et tout particulièrement celle des plus jeunes, qui ont par ailleurs déjà des problèmes d'attention.

Enfin, on peut remarquer qu'au cours de la procédure, la tâche est explicitement formulée pour les sujets "c'est une histoire, tu vas raconter une histoire...". Donc, dès le début, un but formel ou "patron discursif" (Quasthoff, 1980) est défini "raconter une histoire" pour une expérimentation scientifique, bien que cela n'ait pas été stipulé explicitement aux enfants, contrairement aux adultes qui savent de quoi il retourne. Malgré cela, la définition de la tâche reste problématique. En effet, les sujets les plus jeunes font plus de descriptions que les adultes qui ont principalement deux façons de réaliser la tâche : produire une narration orientée vers un potentiel enfant auditeur ou construire une narration complexe sur un mode "littéraire". Ainsi, l'étude des outils linguistiques employés par les sujets nous permet non seulement de saisir le fonctionnement du système linguistique des narrateurs, et de son développement en fonction de l'âge, mais elle nous renseigne également sur la définition que se font les sujets de la tâche.

II. 4. TRANSCRIPTION ET CODAGE

Chaque production est enregistrée, transcrite selon les consignes de transcriptions modifiées de Berman & Slobin (1994), puis vérifiée. Une transcription de l'histoire de la "Grenouille" se présente alors sous la forme suivante :

07;04d 1- 001 euh euh le chien et le petit garçon et une grenouille / -
002 ils la regardent.
003 c'est la nuit /

07;04d 2a 004 après i dort
005 la grenouille s'en va. -

07;04d 2b 006 après la grenouille euh c'est le matin
007 la grenouille s'est eN allé
008 le petit garçon et le chien regardent. 030

07;04d 3a 009 après euh: le chien - i s'enfonce dans le bocal / -
010 après le petit garçon euh - il essaie de mettre seZ habits. -

07;04d 3b 011 après le chien il a toujours le bocal,
012 le petit garçon il ouvre la fenêtre,
013 il la trouve pas
014 il l'appelle. -

07;04d 4a 015 après le chien est tombé, - le chien est tombé.

07;04d 4b 016 après - le petit garçon va l' razma va - ramasser,
017 et puis après le chien le lèche.

07;04d 5- 018 puis après ils l'appellent,
019 le chien - a vu - des guêpes. 020

07;04d 6a 020 après i dit ben ça /
021 le petit garçon va chercher dans l'trou /
022 le chien s'amuse avec le nid de guêpes. -

07;04d 6b 023 puis après ya une taupe
024 qui sort /
025 ça vous a fait mal au nez.
026 le chien s'amuse toujours.

07;04d 7- 027 après le chien a fait tomber - le nid de guêpes /
028 le petit garçon va chercher danZ un trou de d'arbre. -

07;04d 8- 029 le chien euh les guêpes part après le chien
030 i court
031 après le petit garçon est tombé. 040

07;04d 9a 032 puis après il essaye de grimper à un rocher /
033 ya uN oiseau au d'ssus /

07;04d 9b 034 après il a grimpé / 020

07;04d 10a 035 après i s'est retrouvé sur un: cerf.
036 ch'sais pas pourquoi

07;04d 10b 037 après il l'emmène le cerf. -
038 puis ya un trou.
039 et le chien surtout. -

07;04d 11- 040 après le cerf s'arrête,
041 il - i fait tomber - dans l'eau le petit garçon et le chien.

07;04d 12a 042 après le chien et le petit garçon est dans l'eau /

07;04d 12b 043 i s'assit.

07;04d 13a 044 après euh: - après le petit garçon a remonté avec le chien,

07;04d 13b 045 i cherchent euh: dessus un bout d'bois un tronc d'arbre, -

07;04d 14a 046 après i voient deux p'tites grenouilles, 010

07;04d 14b 047 après - euh iZ ont fait des petits les p'tites grenouilles. -

07;04d 15- 048 après il a retrouvé des grenouilles la grenouille /
049 après i s'assit dans l'eau avec le chien. -
050 puis après ya ya un ya des p'tites grenouilles.
051 puis !ça y est!.

Afin de distinguer les sujets les uns des autres, on attribue à chacun un code en quatre chiffres et une lettre de l'alphabet : les deux premiers chiffres indiquent l'âge en années, les deux suivants, l'âge en mois ; la lettre qui suit ces quatre chiffres sert à identifier le sujet dans un groupe d'âge. Ainsi dans la transcription donnée ci-dessus, 07;04d se lit de la façon suivante : il s'agit du sujet d dans la classe des 7 ans, âgé de 7 ans et quatre mois. On note ensuite l'image concernée par les énoncés (de 1- à 15- et une distinction page gauche (a), page droite (b) pour les images 2, 3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14 qui contiennent au moins deux événements distincts). Enfin les narrations sont découpées sous forme de clauses. La clause est définie par Berman & Slobin (1986) de la façon suivante :

"toute unité qui contient un prédicat unifié. Par unifié, nous entendons un prédicat qui exprime une seule situation (activité, événement, état). Dans les prédicats sont inclus les verbes fléchis et non fléchis ainsi que les adjectifs prédicatifs. En général, les clauses comprennent un seul élément verbal ; cependant, les infinitifs et les participes qui sont compléments d'un verbe modal ou aspectuel sont inclus à la matrice et donc considérés comme formant une seule clause" (Berman & Slobin, 1986:7, notre traduction²¹).

En général, sont donc considérés comme une seule clause les énoncés comprenant un verbe fléchi accompagné de ses arguments comme dans l'exemple (1) :

(1) 07;04d 3b 011 après le chien il a toujours le bocal,

L'exemple (1) se lit donc de la manière suivante. Il s'agit du sujet d, âgé de 7 ans et quatre mois, image numéro 3b, 11ème clause de sa production. Nous adoptons dans ce travail le découpage en clauses, car il permet des comparaisons aisées entre les productions des sujets. En effet, ce découpage offre la possibilité de mesurer de manière assez précise le développement de la compétence narrative en termes aussi bien quantitatifs (par la longueur des productions par exemple), qu'en termes qualitatifs (par l'étude des structures syntaxiques).

Toutefois, il existe un certain nombre d'exceptions à ce principe général : un verbe fléchi = une clause. En effet, une clause peut ne pas contenir de verbe du tout, comme dans les cas de "labelling" (2) ou d'ellipse du verbe (3). D'autres par contre, contiennent des formes verbales complexes comme dans l'exemple (4).

²¹"...any unit that contains a unified predicate. By unified, we mean a predicate that expresses a single situation (activity, event, state). Predicates include finite and nonfinite verbs as well as predicate adjectives. In general, clauses will be comprised of a single verbal element ; however, infinitives and particles which function as complements of modal or aspectual verbs are included with the matrix verb as single clause" (Berman & Slobin, 1986:7).

- (2) 07;04d 1- 001 euh euh le chien et le petit garçon et une grenouille / -
- (3) 07;07k 10b 030 après la chèvre elle court -
031 le chien aussi. 050
- (4) 07;04d 9a 032 puis après il essaye de grimper à un rocher /

Nous respectons également un certain nombre d'autres conventions. Les textes sont transcrits en minuscule à l'exception des commentaires du transcripteur tels que FORT, RIRES, SOUPIRS par exemple, et des liaisons (quanT il = quand il ; iZ ont = ils ont ; leZ enfants) qui sont en majuscules. Les rares interventions des adultes sont également notées. Pour ce qui est des autres caractéristiques concernant entre autres la prosodie, nous avons adopté les conventions reproduites dans le tableau suivant :

| | |
|--|--------------------|
| Pauses | |
| - courte inférieure à 1 seconde | - |
| - longue supérieure à 1 seconde | 020 (2=2 secondes) |
| Intonations | |
| - descendante partielle | , |
| - descendante complète | . |
| - montante | / |
| - intonation exagérée | <i>!beaucoup!</i> |
| Autres | |
| - allongement de voyelle | <i>le:</i> |
| - partie inaudible | (xxx) |
| - transcription possible mais incertaine | <i>?chien?</i> |
| - mot inachevé | <i>gre=</i> |

Tableau (2) : Consignes de transcription.

Enfin, pour ce qui est des codages spécifiques aux domaines analysés (continuité thématique, référence aux participants, référence aux événements), nous en faisons une description précise à l'intérieur de chaque chapitre concerné.

CHAPITRE III : CONTINUITÉ THÉMATIQUE

Rappelons que selon nous, la narration est une technique verbale utilisée par un locuteur pour rapporter autour d'un thème particulier un événement ou une série d'événements, expérimenté(e) par un personnage (réel ou fictif - différent ou identique au locuteur) dans un cadre temporel et spatial, à un auditeur, en utilisant une langue particulière. Cette définition implique de la part du narrateur, et tout particulièrement pour une tâche telle que la nôtre, l'établissement et le maintien d'une unité thématique sur un certain nombre d'épisodes par l'intermédiaire des outils linguistiques disponibles en français.

Cette conception de la compétence narrative se retrouve dans bien d'autres approches du domaine. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné dans notre premier chapitre, quel que soit le type d'approches employé, que les approches soient formalistes, cognitives ou encore linguistiques, elles s'accordent toutes sur le fait qu'une narration se compose en principe d'un certain nombre de constituants ou composantes en rapport avec la résolution d'un problème particulier. Elles se rejoignent également sur le rôle du narrateur qui a pour tâche d'établir une trame narrative globale, d'encoder les différents éléments de la trame et leurs relations de la façon la plus explicite possible.

Pour cette troisième partie, nos buts sont les suivants : nous portons notre attention sur la capacité des sujets à établir et à maintenir une continuité thématique en fonction de leur âge. Dans un premier temps, nous étudions plus précisément les différentes composantes d'une trame narrative que les sujets introduisent dans leurs productions. Nous nous inspirons des travaux et résultats de Berman & Slobin (1994) afin de pouvoir aussi - parallèlement à des conclusions développementales - tirer un certain nombre de conclusions sur la spécificité de l'acquisition de ce domaine en français : en quoi le comportement des sujets francophones est-il comparable ou au contraire diffère-t-il de celui des locuteurs d'autres langues ? Dans un second temps, nous nous penchons sur l'éventail des structures linguistiques employées dans ce contexte et cherchons à trouver des explications à leur utilisation.

Nos hypothèses vont dans le sens d'une similarité entre les langues pour ce qui est de la construction de la structure narrative globale, dans le sens d'une diversification

et d'une complexification des outils linguistiques employés pour cette construction au niveau développemental.

Dans ce domaine, comme pour les domaines de la référence aux participants et aux événements que nous traitons dans les Chapitres IV et V, nous concentrons notre attention tout particulièrement sur la façon dont les sujets répondent aux différentes contraintes imposées par la tâche (contraintes communicationnelles, discursives/narratives et linguistiques), c'est-à-dire dans quelle mesure et comment ils y répondent.

III. 1. LES COMPOSANTES

Pour examiner l'établissement et le maintien d'une unité thématique par nos sujets tout au long des narrations, nous utilisons la catégorisation en trois composantes développée par Berman & Slobin (1994:46), qui définissent les composantes centrales d'un récit ("core components") de la manière suivante :

- le début de la trame ("onset of the plot") qui comprend l'apparition d'un problème.
- la continuation de la trame ("unfolding of the plot") qui comprend le développement de l'histoire. Ce développement est constitué de tentatives de la part des personnages principaux pour résoudre le problème mentionné dans la première composante.
- la résolution de la trame ("resolution of the plot"), composante dans laquelle la situation problématique de départ est levée.

À ces trois catégories, nous en ajoutons une quatrième empruntée à Berman (1988) appelée résumé ("encapsulation") qui comprend des énoncés résumant de manière prospective ou rétrospective le développement de l'histoire.

À chaque sujet est attribué un score en fonction du nombre de mentions explicites à ces différentes composantes. Les scores obtenus permettent de nous éclairer sur la compétence des sujets à réaliser une narration cohérente autour d'un problème à résoudre. En effet, pour la bonne compréhension de l'auditeur, le narrateur se doit de situer de manière claire le problème posé aux protagonistes, de décrire les différentes tentatives qu'ils réalisent pour le résoudre et enfin la façon dont ils le résolvent. À cela, le narrateur peut rajouter des expressions à fonction de résumé, qui anticipent sur les événements à venir ou qui résument des événements ayant déjà eu lieu, afin de créer un certain nombre d'attentes chez l'auditeur dans le premier cas, ou de lui rappeler un certain nombre d'informations dans le second.

Avant de passer aux résultats de nos analyses, détaillons les critères qui ont décidé notre codage.

III. 2. LE CODAGE

III. 2. 1. Début de la trame : le garçon réalise que sa grenouille a disparu

Seules les mentions explicites de la découverte de la fuite de la grenouille par le garçon sont comptées de manière positive comme dans l'exemple (1) ci-dessous.

- (1) 36;07g 2b 006 (xxx) le matin - le chien - et le p'tit garçon étaient tout
attrapés de ne plus retrouver la grenouille dans le bocal, -

Nous ne tenons pas compte dans nos analyses des cas où les narrateurs utilisent des verbes tels que *regarder* (2) et *crier* (3) sans complément d'objet direct sous forme nominale.

- (2) 04;01g 3a 011 070 là ya le ya le ya le chien,
012 qui qui regarde dans - le pot.
013 ?pis? l'enfant i i regarde dans le - le: dans la botte / -
- (3) 04;06d 2a 004 là la grenouille elle sort,
005 et le garçon - i dort. -
2b 006 et puis après i se réveille. 040
007 le chien il a il la bouteille dans dans: - le chien il a la tête
dans la bouteille,
008 et le garçon i crie. 040

III. 2. 2. Continuation de la trame : le garçon cherche sa grenouille

La mention explicite de la recherche de la grenouille doit être faite. Cette recherche doit commencer dans la chambre mais également continuer à l'extérieur - au moins deux mentions de la recherche à l'extérieur - pour être comptée de manière positive. L'exemple (4) illustre ce cas.

- (4) 10;06o 3a 012 euh: pierre cherche dans ses bottes / -
013 rouki dans le bocal / 010
3b 014 pierre va à la fenêtre -
015 appelle !zizi! !zizi! 010
5- 024 ils continuent -
025 ilZ appellent !zizi! !zizi! / 010
6a 027 pierre cherche danZ un trou. -
9b 042 pierre monte suR un gros caillou -
043 et continue d'appeler -

Sont exclues de nos analyses, les narrations dans lesquelles le narrateur se réfère uniquement à la recherche dans la maison ou uniquement dans la campagne et la forêt. Sont exclues également les narrations dans lesquelles le narrateur n'utilise que des verbes tels que *crier* ou des expressions telles que *il disait ouh ouh* sans évoquer la grenouille de manière explicite.

III. 2. 3. Résolution de la trame : le garçon retrouve la grenouille qu'il avait perdue

La grenouille que l'enfant ramène chez lui à la fin de l'histoire doit être explicitement décrite comme étant celle du début ou comme sa remplaçante. C'est ce qu'illustre l'exemple (5) :

(5) 10;06o 15- 061 pierre et rouki repartenT avec zizi la grenouille,

Si le sujet encode cette composante en utilisant simplement *prendre une* ou *prendre la grenouille*, nous considérons ces énoncés comme insuffisamment explicites pour être pris en compte. En effet, dans le cas de l'utilisation de *prendre une*, le locuteur ne fait pas de lien avec le début de l'histoire. Dans le cas de *prendre la*, il peut s'agir d'une utilisation déictique de l'article et par conséquent, l'emploi de cette expression ne signifie pas non plus que le locuteur fasse un rapprochement entre la grenouille de la fin avec celle du début.

III. 2. 4. Résumé

Sont comptés comme des résumés tous les moyens linguistiques utilisés pour résumer la recherche en cours comme dans l'exemple (6) :

(6) 36;07g 3a 008 il leur est arrivé plein d'aventures au cours de cette recherche,

-

Les clauses qui représentent une énumération de la recherche dans différents endroits extérieurs (7) ainsi que celles qui comprennent l'adverbe *partout* (8) sont comptabilisées de manière positive.

(7) 11;05c 3a 005 ils la cherchèrent partout. 030

(8) 24;00f 7- 033 euh: 020 il cherchait dans les troncs d'arbre / 020 bref dans tous les recoins de la campagne. -

Un des problèmes que soulève ce codage est lié au fait que nous ne considérons que les mentions suffisamment explicites comme des indices de la

compétence à établir et à maintenir une unité thématique. Cette façon de procéder peut nous conduire à sous-estimer les compétences narratives et pragmatiques de nos sujets, et en particulier celles des plus jeunes enfants. Mais, nous pencher de manière plus précise sur leurs productions nous amènerait certainement à sur-interpréter certains énoncés et à leur attribuer une valeur de précurseurs à la compétence de manière excessive. Par ailleurs, ce n'est que par une observation de ce qui est verbalisé que nous pouvons faire des hypothèses sur les représentations cognitives de nos sujets . Aussi, nous sommes-nous tenus à un codage conforme à celui de Berman & Slobin, nous permettant par ailleurs de tirer - quand cette comparaison est possible - des conclusions translinguistiques.

Notre but est donc de montrer à partir de quel âge les enfants sont capables d'encoder les quatre composantes mentionnées ci-dessus, et par là même, de produire une narration thématiquement cohérente. Nous réalisons aussi - comme nous venons de le rappeler - une analyse translinguistique en comparant nos résultats à ceux de Berman & Slobin (1994). Ces derniers ont découvert des trajectoires développementales identiques dans les cinq langues étudiées : anglais, allemand, hébreu, turc et espagnol. Aussi, attendons-nous de nos résultats qu'ils révèlent eux aussi une relation entre le nombre de mentions explicites aux différentes composantes et l'âge des sujets. En complément, nous étudions la nature des formes linguistiques utilisées chez les enfants pour encoder les composantes, tout en essayant de trouver des motivations au choix des formes employées.

III. 3. NOMBRE DE COMPOSANTES MENTIONNEES

Le tableau (1) ci-dessous indique le pourcentage de nos sujets qui se sont référés de manière explicite aux quatre composantes centrales :

| Composantes | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| I | 7 | 55 | 67 | 83 | 92 |
| II | 21 | 40 | 67 | 92 | 100 |
| III | - | 5 | 33 | 66 | 100 |
| IV | - | 5 | 17 | 75 | 83 |

Tableau (1) : Pourcentage de sujets qui se réfèrent de manière explicite aux quatre composantes centrales.

Les résultats du tableau (1) montrent tout d'abord une augmentation du nombre de mentions explicites aux quatre composantes centrales en fonction de l'âge. Ils montrent également un niveau de difficulté croissant allant de la composante I à la composante IV, puisque la composante I obtient - à l'exception des 3/4 ans - un fort

pourcentage de mentions dans toutes les tranches d'âge : respectivement 7% (3/4 ans), 55% (5 ans) et 67% (7 ans) ; la continuation de la recherche (composante II) obtient 92% de mentions explicites chez les 10/11 ans ; enfin, chez les adultes, on compte 100% de mentions explicites de la résolution du problème (composante III) et 83% pour les formules de résumé (composante IV).

Un coup d'oeil rapide aux enfants de 3/4 ans permet de constater qu'ils ne sont pas capables d'encoder la recherche de manière continue. 7% d'entre eux mentionnent les composantes I et II, mais la référence à la recherche de la grenouille s'arrête là. On peut d'ailleurs se poser la question de savoir si les enfants de 3/4 ans ont vraiment la notion d'une "recherche". En effet, la plupart d'entre eux, présentent les événements les uns après les autres et les tentatives du garçon comme des déambulations d'un endroit à un autre sans but précis. Pour les autres, plus avancés, le problème se pose de manière différente. Dans leur cas, les outils qu'ils utilisent ne sont pas assez explicites pour être considérés comme des mentions des différentes composantes. Ils ne sont donc pas encore en mesure de réaliser un discours assez clair pour l'auditeur. Ils font référence à un certain nombre d'actions du garçon telles que *crier* ou *faire ouh ouh* mais n'encodent pas clairement l'objet de la recherche.

La comparaison des résultats obtenus par les 5 et les 7 ans révèle un changement considérable dans le système de ces enfants. Alors que seulement 55% et 40% des plus jeunes sujets encodent les composantes I et II, 67% des 7 ans le font. En fait, le profil de certains 5 ans ressemble à celui des 3/4 ans, alors que d'autres sont plus proches des 7 ans qui commencent à montrer une capacité à comprendre l'existence d'un problème au départ, à établir une trame narrative globale et à la maintenir au moins sur un certain nombre d'images. Mais en progressant dans l'histoire, les 5 ans oublient d'encoder la continuité de la recherche, ce qui les conduit dans la plupart des cas à ne pas mentionner la résolution du problème : la redécouverte de la grenouille par le garçon à la fin de l'histoire. C'est ce que confirment les résultats obtenus par les 7 ans pour les composantes III et IV. Seulement 33% encodent la résolution de la trame et moins de 20% la composante IV. Les résultats sont encore plus faibles quant il s'agit des 5 ans. Seulement 5% des enfants de cette tranche d'âge mentionnent la résolution du problème et utilisent des formules de résumé.

Observons maintenant les résultats des sujets les plus âgés. Les résultats des 10/11 ans sont proches des résultats des adultes, avec 83% contre 92% pour la composante I, 92% contre 100% pour la composante II et 66% contre 100% pour la composante III. Pour ce qui est de la composante IV, c'est-à-dire les formules de résumé, celle-ci n'apparaît que chez les plus âgés (75% chez les 10/11 ans et 83% chez les adultes).

Enfin, le tableau (1) montre encore que tous les adultes n'encodent pas la composante I puisqu'on obtient seulement un pourcentage de 92%. En fait, il s'agit d'un

seul sujet adulte qui ne parle pas de la prise en compte de la fuite de la grenouille par le garçon mais qui mentionne directement la recherche de la grenouille sans passer par la première étape, comme le montre l'exemple (9) :

- (9) 26;00c 3a 010 et il cherche la grenouille partout dans ses vêtements dans ses dans ses chaussures !partout partout!. -

Si l'on compare maintenant nos résultats avec ceux de Berman & Slobin (1994:48) dans cinq autres langues, on remarque une certaine uniformité au travers des langues et des âges. Toutefois, les données françaises semblent à première vue présenter un certain nombre de spécificités. La première chose à noter, est le plus faible pourcentage obtenu en français par rapport aux autres langues pour les composantes I, II et III (Berman & Slobin ne traitent pas de la composante IV). Cette remarque est encore plus motivée lorsqu'il est question des plus jeunes. Seulement 7% des francophones de 3/4 ans et 55% des francophones de 5 ans contre 17% à 50% et 78% dans les autres langues encodent le début de la trame narrative. Les données révèlent également des différences considérables chez les plus jeunes pour ce qui est de l'encodage explicite de la résolution du problème. Aucun 3/4 ans de notre échantillon ne mentionne cette composante contre 10% à 28% dans les autres langues. De plus, seulement 5% des 5 ans en français la mentionnent contre 41% dans les autres langues considérées dans leur ensemble. Rappelons ici que c'est chez les plus jeunes sujets que Berman & Slobin relèvent la plus grande variabilité. Celle-ci peut expliquer les différences relevées chez nos plus jeunes sujets mais elle ne peut expliquer en aucun cas celles que nous notons chez les plus âgés. Deux autres explications sont envisageables. La première possibilité consiste à dire que la capacité à se référer de manière explicite aux composantes de base d'une narration se développe plus lentement en français que dans les autres langues pour des raisons culturelles. La deuxième possibilité tient compte d'éventuelles différences dans le codage. Nous nous basons bien entendu sur le codage de Berman & Slobin pour analyser nos propres données, mais il est toujours très difficile de se conformer à un système sans en dévier de temps en temps, sans durcir certains critères de sélection ou au contraire en assouplir d'autres. Dans la mesure où les habitudes scolaires auxquelles sont soumis nos sujets ainsi que ceux de Berman & Slobin sont comparables, et que d'autre part, nos résultats montrent un développement cohérent, nous sommes plutôt en faveur de la seconde hypothèse, à savoir un codage aux critères plus stricts.

Cette première analyse nous pousse d'une part à conclure à un développement translinguistique quasi-identique de la capacité à établir une trame narrative globale et à maintenir une continuité thématique de la part des francophones en comparaison avec les sujets des autres langues étudiées. En effet, cette analyse montre une augmentation

du nombre de mentions explicites aux quatre composantes de base en fonction de l'âge ainsi qu'en fonction de la nature de la composante à encoder. Il existe donc un certain nombre de différences en termes de nombre de mentions entre les tranches d'âge, mais qu'en est-il exactement des types de structures employées ? C'est ce que nous abordons dans la suite de notre propos.

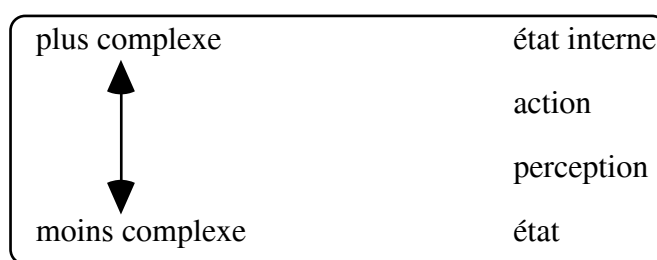
III. 4. FORMES LINGUISTIQUES DES COMPOSANTES

Après l'analyse du nombre de composantes mentionnées, nous passons à l'analyse des outils linguistiques utilisés pour encoder ces composantes centrales de la trame narrative, en insistant sur la comparaison des résultats obtenus dans les différentes tranches d'âge.

III. 4. 1. Composante I = début de la trame

Nous étudions les différentes options linguistiques choisies par les sujets pour l'encodage explicite de la composante I, c'est-à-dire le moment où le garçon se rend compte de la disparition de la grenouille. Ces outils linguistiques sont analysés en fonction de deux paramètres : le type de verbe et la construction syntaxique.

En ce qui concerne les verbes employés par nos sujets pour encoder la composante I, ils sont de quatre types différents : les verbes d'état (*être, disparaître, avoir*), les verbes d'action (*chercher, appeler, crier*), les verbes de perception (*voir*), ainsi que les verbes exprimant des états internes (*être triste, être peiné*). À partir de critères sémantiques et développementaux, nous plaçons ces quatre catégories de verbe sur une échelle de complexité. Cette échelle se présente de la manière suivante :



En effet, il est possible de formaliser les catégories verbales comme suit :

- 1) État interne : (x) ressentir (y)
- 2) Action : (x) faire (y)
- 3) Perception : (x) percevoir (y)
- 4) État : (x) exister

La première chose à souligner est la mise en relation d'un référent (x) avec un référent (y) dans les trois premières catégories. Dans la catégorie 4 par contre, le verbe ne fait

que prédiquer l'existence d'un référent. C'est ce critère qui nous conduit à placer la catégorie des verbes d'état au bas de l'échelle de complexité. Nous nous servons ensuite de la notion de degré de contrôle d'un agent pour placer les verbes d'action au dessus des verbes de perception sur notre échelle. En effet, l'utilisation d'un verbe d'action opposé à un verbe de perception implique un plus grand contrôle, une intentionnalité plus grande de la part de l'agent. Enfin, en ce qui concerne les états internes, nous les plaçons au sommet de l'échelle pour la raison suivante : dans cette catégorie de verbe (x) n'est pas agent mais, est affecté par (y).

Les résultats développementaux viennent appuyer cette échelle de complexité. On peut noter, d'une part, que les recherches en acquisition montrent que les enfants commencent par évoquer des référents dans des clauses différentes avant de les mettre en relation grâce à la syntaxe (Jisa & Kern, 1994). D'autre part, certains travaux révèlent la difficulté des enfants à attribuer des états internes à un tiers (Bamberg & Damrad-Frye, 1991, entre autres).

Comme nous venons de le faire pour les types de verbe utilisés pour l'encodage de la composante I, nous établissons une échelle de complexité pour les constructions syntaxiques relevées dans l'encodage de cette même composante. Nous opérons une distinction entre les structures juxtaposées/coordonnées et les structures subordonnées. Nous ne distinguons pas ici la juxtaposition de la coordination de deux clauses, dans la mesure où, contrairement à la subordination, ces deux structures n'opèrent pas de hiérarchisation syntaxique entre les événements qu'elles mettent en relation. Selon nous, la subordination est une structure plus complexe que la juxtaposition ou la coordination pour plusieurs raisons. D'abord d'un point de vue purement linguistique, le locuteur est soumis à un certain nombre de contraintes. Il doit veiller par exemple à l'ordre à adopter entre la proposition principale et la proposition subordonnée, à la concordance des temps entre proposition subordonnée et proposition principale. Mais c'est sans compter le travail qu'un locuteur a à fournir au plan conceptuel. En effet, instaurer une relation de subordination entre deux états de choses implique leur hiérarchisation.

Cette échelle des constructions syntaxiques allant du moins complexe au plus complexe, à savoir de la juxtaposition/coordination à la subordination se vérifie dans la trajectoire développementale des enfants. Jisa & Kern (1994), par exemple, montrent que le développement chez l'enfant de la relation agent/patient passe par deux stades : chez les sujets les plus jeunes la relation est encodée dans deux clauses distinctes, ces clauses étant juxtaposées puis coordonnées. Ensuite, plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent de subordinations pour exprimer cette relation.

Ces échelles étant établies, nous espérons montrer une complexification dans l'expression de la composante I, à la fois en termes de types de verbe et en termes de construction syntaxiques. Nous espérons plus précisément montrer une augmentation

des verbes d'action et des expressions encodant des états internes ainsi que celle de la subordination en fonction de l'âge.

Le tableau (2) donne le pourcentage et le nombre de verbes utilisés pour encoder la composante I par type de verbes et par âge.

| Types de verbes | 3/4 ans (N=1) | 5 ans (N=11) | 7 ans (N=8) | 10/11 ans (N=10) | Adultes (N=12) |
|-----------------|------------------|-----------------|----------------|---------------------|-------------------|
| État | 50 (1) | 23,5 (4) | 7,5 (1) | 12,5 (2) | 24 (5) |
| Perception | - | 53 (9) | 54 (7) | 37,5 (6) | 24 (5) |
| Action | 50 (1) | 17,5 (3) | 15,5 (2) | 31 (5) | 24 (5) |
| État interne | - | 6 (1) | 23 (3) | 19 (3) | 28 (5) |
| Total | 100 (2) | 100 (17) | 100 (13) | 100 (16) | 100 (20) |

Tableau (2) : Pourcentage (et nombre) de verbes par type et par âge pour l'encodage de la composante I.

Les résultats du tableau (2) confirment notre hypothèse sur la trajectoire développementale des types de verbes employés dans l'encodage de la composante I. En effet, si l'on fait abstraction des résultats du seul sujet âgé de 3/4 ans qui encode cette composante, les chiffres montrent une augmentation des verbes d'action et des états internes en fonction de l'âge.

Les formes privilégiées des 5, 7 et 10/11 ans sont les verbes de perception. À partir de 7 ans, les enfants introduisent des moyens linguistiques qui expriment l'état d'esprit du garçon (23% chez les 7 ans et 19% chez les 10/11 ans). Cette façon de procéder est également présente dans les productions des adultes (28%).

Mais, il est également important de noter que l'apparition de formes linguistiques plus complexes dans les productions des sujets plus âgés n'entraîne pas une disparition complète des autres formes telles que les verbes d'état ou de perception. Ces sujets produisent des énoncés plus complexes en termes de types de verbe mais élargissent également l'éventail des formes pour une même fonction. Cette dernière remarque est confirmée dans l'étude des séquences de verbes produites pour l'expression de la composante I. En effet, nous observons des façons de procéder très diversifiées. L'exemple (10) ci-dessous illustre un premier cas de figure :

(10) 07;07k 2b 008 il le voit plus. 050

Pour encoder la composante I, le sujet 07;07k se sert d'une seule clause contenant un verbe de perception (*voir*). Mais cette façon de faire n'est suivie que par 13 sujets sur 40 (nous ne tenons pas compte du sujet âgé de 3/4 ans, dans la mesure où il est seul à avoir encodé la composante I et par là même est peu représentatif de la tranche d'âge). Les autres sujets utilisent une séquence de deux clauses (24/40) ou de trois clauses (4/40)

pour marquer le début de la trame narrative. Ces clauses comportent une paire ou un triplet de verbes du type verbe d'état, de perception, d'action ou d'état interne. Donnons quelques exemples de paires et de triplets en guise d'illustration.

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Verbe d'action Verbe d'état | <i>le lendemain matin, le petit garçon la <u>chercha</u> de partout</i> <i>elle n'<u>était</u> plus dans son bocal (10;06v)</i> |
| 2 | Verbe de perception Verbe d'état | <i>il <u>aperçoit</u></i> <i>que le crapaud il <u>est</u> plus là (05;05n)</i> |
| 3 | Verbe d'action Verbe de perception | <i>après quand i <u>regarde</u></i> <i>i la <u>voit</u> plus avec le chien.(05;11s)</i> |
| 4 | Verbe d'état interne Verbe de perception | <i>le lendemain matin le petit chien et le petit garçon <u>sont</u> tout <u>tristes</u></i> <i>de <u>découvrir</u> le bocal tout vide (20;05v)</i> |
| 5 | Verbe de perception Verbe d'état État interne | <i>i <u>voit</u></i> <i>que la grenouille <u>a disparu</u></i> <i><u>grosse terreur</u> (24;00f)</i> |

Tableau (3) : Exemples de types de paires et de triplets de verbes dans l'encodage de la composante I.

Nous remarquons à la lumière de ces paires et de ces triplets que l'introduction d'états internes permet d'instaurer une relation de cause à effet entre les événements représentés (exemple 4 et 5 dans le tableau (3) ci-dessus). Dans les autres cas, il s'agit plutôt d'une relation de simultanéité entre les deux événements avec une focalisation sur le caractère achevé du second événement. Dans le tableau suivant, nous essayons de retracer la trajectoire développementale de ces deux relations (cause-conséquence et simultanéité) en fonction des types de verbes qui se succèdent dans les séquences.

| Séquences | 3/4 ans (N=1) | 5 ans (N=11) | 7 ans (N=8) | 10/11 ans (N=9) | Adultes (N=9) |
|--|------------------|-----------------|----------------|--------------------|------------------|
| Simultanéité Action-État Perception-Action Perception-État Action-Perception | 100 (1) | 91 (10) | 62,5 (5) | 66 (6) | 22 (2) |
| Cause-conséquence État-État interne Perception-État interne Perception/action-État- État interne | - | 9 (1) | 37,5 (3) | 22 (2) | 56 (5) |
| Conséquence-cause État interne-Perception | - | - | - | 12 (1) | 22 (2) |
| Total | 100 (1) | 100 (11) | 100 (8) | 100 (9) | 100 (9) |

Tableau (4) : Pourcentage (et nombre) de relations de simultanéité et de cause-conséquence ou conséquence-cause encodant la composante I en fonction de l'âge.

Nous pouvons tirer plusieurs remarques de ces résultats. La première concerne la diversité des relations sémantiques encodées en fonction de l'âge. Le sujet de 3/4 ans qui encode la composante I n'en exprime qu'une seule, celle de simultanéité, alors que les 5 et les 7 ans rajoutent à cette relation celle de cause-conséquence. Enfin, chez les 10/11 ans et chez les adultes la relation inverse conséquence-cause est également relevée. Ces résultats montrent non seulement une diversification des moyens en fonction de l'âge, mais aussi une certaine complexification des séquences. En effet, le travail conceptuel à fournir pour exprimer la relation de conséquence-cause est plus important pour le locuteur, dans la mesure où l'ordre de présentation des événements ne suit pas l'ordre naturel d'apparition. De plus, nous notons encore un découpage plus fin des événements chez les plus âgés. Un seul sujet de 7 ans, un seul de 10/11 ans et deux sujets adultes encodent la composante I dans une séquence de trois clauses successives, encodant à la fois la simultanéité et la cause-conséquence.

Nous venons de voir que 70% des sujets emploient des séquences de deux ou de trois clauses consécutives pour encoder la composante I. Ces clauses sont juxtaposées (11), coordonnées (12) ou encore subordonnées (13) les unes aux autres :

- (11) 26;00e 2b 007 au matin - plus de grenouille. -
008 le chien et thomas sont très surpris.

- (12) 10;06f 2b 010 il regarda le bocal
011 et ne vit pas la petite grenouille dans son bocal . 010
- (13) 05;11s 2b 008 après quand i regarde
009 i la voit plus - avec le chien. -

Le tableau (5) ci-dessous donne le pourcentage et le nombre de clauses en fonction du type de constructions syntaxiques et de l'âge.

| Constructions syntaxiques | 3/4 ans (N=1) | 5 ans (N=11) | 7 ans (N=8) | 10/11 ans (N=9) | Adultes (N=11) |
|----------------------------|------------------|-----------------|----------------|--------------------|-------------------|
| Juxtaposition/coordination | 100 (1) | 50 (3) | 80 (4) | 75 (6) | 58,5 (7) |
| Subordination | - | 50 (3) | 20 (1) | 25 (2) | 41,5 (5) |
| Total | 100 (1) | 100 (6) | 100 (5) | 100 (8) | 100 (12) |

Tableau (5) : Pourcentage (et nombre) de juxtaposition/coordination versus subordination en fonction de l'âge.

Abstraction faite des enfants de 5 ans, les sujets utilisent plus de coordination/juxtaposition que de subordination mais l'écart diminue en fonction de l'âge. Les résultats des enfants de 5 ans doivent être pris avec précaution dans la mesure où ils commettent deux erreurs sur trois réalisations de subordonnées, ce qui est le signe d'un système pas encore complètement automatisé. De plus, nous notons des différences de nature entre les subordonnées des 5 et 7 ans par rapport à celles des 10/11 ans et des adultes. En effet, les sujets les plus jeunes font un usage exclusif de complétives par *que* :

- (14) 07;05e 2b 006 eh ben i voit que
007 la grenouille elle est partie. 010

au contraire des plus âgés qui se servent d'infinitives (15) et d'adverbiales de temps (16) pour encoder la composante I.

- (15) 20;05v 3a 008 le lendemain matin le petit chien et le petit garçon sont tout tristes de découvrir le bocal tout vide. 010
- (16) 10;03t 2b 007 quant i se réveillent
008 ben i la la grenouille elle y est plus. 040

Ces résultats nous amènent aux conclusions suivantes. Les structures syntaxiques utilisées pour encoder la composante I connaissent le même développement

que les types de verbes et leur mise en séquences en fonction de l'âge : complexification et diversification.

III. 4. 2. Composante II : continuation de la trame

Dans cette partie, nous étudions le nombre et la nature des outils linguistiques utilisés par les sujets francophones pour encoder la composante II : le garçon cherche sa grenouille. Notre but est donc de regarder plus précisément la façon dont les sujets encodent le début de la recherche, sa reprise après interruption et sa continuation tout au long de la narration.

Commençons donc par une analyse quantitative de cette composante II.

| | 3/4 ans (N=1) | 5 ans (N=8) | 7 ans (N=8) | 10/11 ans (N=11) | Adultes (N=12) |
|--|------------------|----------------|----------------|---------------------|-------------------|
| Nombre moyen de mentions de la recherche | 6 | 5,5 | 7 | 5,5 | 6,5 |

Tableau (6) : Nombre moyen de mentions explicites à la composante II en fonction de l'âge.

Abstraction faite du sujet unique de 3/4 ans, le nombre moyen de mentions explicites à la composante II augmente avec l'âge. Nous notons néanmoins une déviation à ce développement chez les enfants de 7 ans. En effet, ces sujets mentionnent de façon plus fréquente la recherche de la grenouille dans leur production, signe de leur souci de maintenir une continuité thématique claire.

Cette analyse est complétée par une étude des formes linguistiques employées dans cette fonction, aussi bien au point de vue de la variété lexicale qu'au point de vue de la complexification des structures en fonction de l'âge. Les formes linguistiques sont variées et on peut en dégager six types principaux :

1a) Verbe + (COD/COI) + (lieu)

(17) 11;05c 7- 014 euh tandis que le: petit garçon chercha - euh la la grenouille dans un arbre. 040

1b) (Verbe) + discours direct

(18) 07;08t 3b 011 et jean cria
012 !où es-tu - grenouille!

2) Adverbes aspectuels (*encore, toujours, même, re+V*)

(19) 05;08q 5- 019 ensuite le p'tit garçon reappelle - la p'tite grenouille / -

(20) 40;00p 5- 029 et iZ entrent dans le i s'en vont dans la campagne et dans la forêt, -

030 toujours eN appelant

031 et en cherchant la grenouille, -

3) Verbe + but

- (21) 10;10l 6a 030 et le petit garçon - danZ un trou - cherche
031 s'il voit sa grenouille. -

4) Verbe aspectuel + infinitif

- (22) 19;00t 7- 030 quelques instants plus tard - le petit garçon s'est mis euh: à chercher sa pe= sa grenouille plus loin, - suR uN arbre, 010 suR uN arbre. 010

5) Verbe aspectuel + nom

- (23) 10;02b 7- 024 maintenant le petit garçon poursuit ses recherches 025 et cherche dans le trou - d'uN arbre.

6) Autres

- (24) 36;07g 3a 007 alors i se sont mis en quête d'aller la - la chercher. 050

À partir de la catégorie 2, les formes relevées comprennent des marques aspectuelles lexicales (adverbes, verbes aspectuels, préfixe itératif). Plus on descend dans ces catégories, plus ces marques aspectuelles sont intégrées au syntagme verbal. La fréquence d'utilisation de ces formes diffère en fonction de l'âge des sujets.

| Formes | 3/4 ans (N=1) | 5 ans (N=8) | 7 ans (N=8) | 10/11 ans (N=11) | Adultes (N=12) |
|--------------------------------|------------------|----------------|----------------|------------------------|-------------------|
| 1) Verbe/Discours direct | 66,5 (4) | 66 (29) | 80 (45) | 85,5 (53) | 66,5 (52) |
| 2) Adverbe (+ <i>re-</i> +V) | 33,5 (2) | 7 (3) | 9 (5) | 3 (2) | 4 (3) |
| 3) Verbe + But | - | 13,5 (6) | 2 (1) | 3 (2) | 5 (4) |
| 4) Verbe aspectuel + Infinitif | - | 13,6 (6) | 7 (4) | 6,5 (4) | 13 (10) |
| 5) Verbe aspectuel + Nom | - | - | 2 (1) | 2 (1) | 5 (4) |
| 6) Autres | - | - | - | - | 6,5 (5) |
| Total | 100 (6) | 100 (44) | 100 (56) | 100 (62) | 100 (78) |

Tableau (7) : Pourcentage (et nombre) des types de formes linguistiques employées pour encoder la composante II en fonction de l'âge.

Comme on peut le constater sur le tableau (7) ci-dessus les formes linguistiques se diversifient en fonction de l'âge. En effet, nous passons de deux chez les 3/4 ans à quatre chez les 5 ans ; les 7 ans et les 10/11 ans en emploient cinq contre six chez les adultes. Pour ce qui est du syntagme verbal, il se complexifie également avec

l'âge. Les plus jeunes emploient plus d'adverbes pour marquer l'aspect alors que les enfants plus âgés et les adultes font un plus grand usage des verbes aspectuels. Nous notons encore que ces mêmes sujets travaillent plus fréquemment au niveau global. En effet, les marques aspectuelles qu'ils utilisent, établissent dans 8% des cas chez les 10/11 ans et 11,5% des cas chez les adultes un lien rétrospectif avec le reste du texte narratif. L'emploi d'expression comme *continuer à appeler* ou *continuer ses recherches* implique que le locuteur ait déjà mentionné la recherche ultérieurement. Deux adultes orientent même l'auditeur vers des épisodes à venir ; l'utilisation de *commencer par chercher* impliquant une continuation de l'action de chercher dans l'avenir.

Enfin, en ce qui concerne la composante II, il est encore intéressant d'examiner à quels moments de l'histoire les sujets encodent cette composante de manière explicite, dans certains cas de manière répétée, et ce, dans le but de préciser quelles images sont considérées comme les plus saillantes en ce qui concerne la continuité thématique en fonction de l'âge ; en d'autres termes, quels sont les moments qui apparaissent comme des articulations du récit dans son ensemble. On peut aisément localiser le début de la recherche sur l'image 3a (le garçon cherche sa grenouille dans les bottes, son chien la cherche dans le bocal). Puis, à la suite de Bamberg et Marchman (1994), nous situons la reprise de la recherche sur les images 5-, 7-, 9b et 12b, c'est-à-dire après que l'activité du garçon ait été interrompue par l'action d'un autre personnage animé : le chien tombe de la fenêtre, la taupe mord le garçon, la chouette fait tomber le garçon, le cerf prend le garçon sur ses bois. Par ailleurs, la recherche continue sur les images 3b, lorsque le garçon va à la fenêtre pour appeler sa grenouille à l'extérieur ainsi que sur 6a, lorsqu'il commence sa recherche dans la forêt en regardant dans un trou de taupe. Dans l'étude de la composante II, nous examinons donc si la recherche de la grenouille est encodée explicitement à ces différents moments de l'histoire, s'il existe d'autres endroits où la recherche est présentée comme reprise ou continuée.

Globalement, les sujets semblent considérer les différentes images relevées dans le tableau (8) qui suit, comme pertinentes à la trame narrative, bien que chez les 5 et les 7 ans, seulement 7 des 8 sujets qui encodent la composante II marquent la recherche sur l'image 3a, contre tous chez les 10/11 ans et les adultes. Par contre, plus de 75% des mentions de la reprise de la recherche ou de la continuation de la recherche sont relevées sur les images 3b, 5-, 6a, 7-, 9b et 12b avec une légère tendance chez les plus âgés à réaliser d'autres mentions de la recherche sur d'autres images. Ce résultat souligne le fait que les adultes suivent davantage la structure d'un récit canonique et par là même présentent la narration davantage comme un tout cohérent pour l'auditeur. Cette dernière remarque est confirmée également par le fait que les enfants les plus âgés et les adultes sont capables de mieux maintenir un fil conducteur dans les narrations que les plus jeunes. En effet, les 10/11 ans ainsi que les adultes, font référence de manière explicite à la recherche jusqu'à l'image 12b. D'un autre côté, les

plus jeunes semblent oublier la continuité thématique et marquent le thème de la recherche moins fréquemment que leurs aînés après l'image 6a, quand les aventures du petit garçon et de la taupe commencent. C'est ce qu'illustre le tableau (8) :

| Images | 3a (début) | 3b (cont.) | 5- (reprise) | 6a (cont.) | 7- (reprise) | 9b (reprise) | 12b (reprise) |
|---------------------|---------------|---------------|-----------------|---------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 3/4 ans (N=1) | - | - | - | 100 | - | - | - |
| 5 ans (N=8) | 87,5 | 50 | 87,5 | 87,5 | 75 | 12,5 | - |
| 7 ans (N=8) | 87,5 | 87,5 | 100 | 75 | 75 | 37,5 | - |
| 10/11 ans (N=11) | 100 | 82 | 91 | 100 | 91 | 82 | 10 |
| Adultes (N=12) | 100 | 58 | 67 | 83 | 75 | 58 | 8,5 |

Tableau (8) : Pourcentage de mentions explicites du début, de la reprise et de la continuation de la recherche en fonction de l'âge et des images.

Le tableau (8) montre que certaines images semblent favoriser l'encodage, soit de la reprise de la recherche, soit de celui de la continuation de la recherche à travers les âges. En effet, l'image 5- est l'endroit privilégié de tous les sujets, à l'exception des adultes, pour l'expression de la reprise de la recherche. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à cet état de choses. D'abord, il y a un changement de lieu qui apparaît dans la narration : le garçon quitte sa maison pour la forêt. Deuxièmement, l'image 5- suit une sorte de séquence latérale : le chien tombe de la fenêtre ; événement qui n'a pas de lien direct avec la résolution du problème. Troisièmement, cette image se situe relativement au début de l'histoire. Par conséquent, même les enfants les plus jeunes sont capables de garder trace du thème de la recherche jusqu'à ce point de l'histoire : si le narrateur marque la continuation de la recherche pour l'image 3b, il a une forte tendance à reprendre la recherche sur l'image 5-. Cela est vrai pour tous les 7 ans, ainsi que pour 87,5% des 5 ans, 91% des 10/11 ans et finalement pour 67% des adultes. Enfin, les sujets les plus âgés considèrent également les images 7- et 9b comme de bons candidats à l'encodage de la reprise de la recherche.

Pour ce qui est de la continuation, on trouve un consensus sur l'image 6a. Plus de 75% de tous les sujets (en faisant abstraction de tous les 7 ans qui se focalisent plus sur l'image 3b) se réfèrent de manière explicite à la continuation de la recherche en 6a. Une fois de plus, ce choix peut s'expliquer par les événements représentés sur les

images. L'image 5- donne une sorte de "travelling-shot" de gauche à droite, avec l'image 6a focalisant clairement sur le point final (côté droit) du "travelling-shot".

L'étude des outils linguistiques et plus particulièrement des marques aspectuelles utilisées pour encoder ces différentes images, conduisent aux mêmes conclusions. En effet, si l'on examine l'emploi de verbes tels que *commencer à*, *poursuivre*, *continuer à* ainsi que des adverbes comme *toujours* et *encore* les données révèlent une augmentation claire de leur utilisation pour les images où les sujets mentionnent un plus grand nombre de fois la reprise de la recherche ou sa continuation. En outre, il est important d'examiner la présence de marqueurs aspectuels dans la globalité des narrations. En effet, leur utilisation semble fortement liée à des images particulières, mais il serait intéressant de savoir si les marqueurs relevés se limitent à la mise en mots de la composante II ou si ils sont utilisés dans d'autres fonctions. C'est un des sous-domaines que nous abordons dans la suite de ce travail et plus particulièrement dans le Chapitre V.

III. 4. 3. Composante III : résolution de la trame

Nous examinons maintenant les différentes façons dont les sujets encodent la résolution de la trame : le garçon retrouve sa grenouille (ou une autre grenouille pour la remplacer). Comme nous l'avons montré dans le tableau (1) au début de ce chapitre sur la continuité thématique, il n'y a que très peu d'enfants qui encodent cette composante. Aucun des enfants de 3/4 ans et seulement 5% des 5 ans le font. En effet, ces sujets ne mentionnent aucune grenouille à la fin de l'histoire ou en mentionnent une sans faire le lien avec les aventures que viennent de connaître le garçon et son compagnon. À 7 ans, 33% des sujets ont exprimé la composante III. Comme chez les 5 ans, la grenouille est encodée de manière explicite comme étant celle du petit garçon par l'intermédiaire de l'adjectif possessif féminin de la troisième personne du singulier (*sa*). De plus, un certain nombre d'entre eux utilise des verbes contenant le préfixe itératif *re-* comme *repartir*, *reprendre* ou *retrouver*, comme dans l'exemple suivant :

(25) 07;01b 15- 063 il leur reprena sa grenouille, -

Les enfants plus âgés par contre et les adultes en particulier, encodent cette troisième composante de manière plus explicite et plus élaborée. Ils se réfèrent à la famille grenouille entière avec beaucoup de détails, se posent des questions sur l'identité de la grenouille : est-ce la même qu'au début ou en est-ce une autre ? et mentionnent l'état d'esprit du garçon. L'exemple (26) illustre cette élaboration de la fin de l'histoire par les adultes.

(26) 32;06d 14a 034 la grenouille

- 14b 035 alors ch'sais pas
 036 si c'est cette de cette grenouille
 037 dont i s'agit euh: -
 038 qui est avec apparemment euh: - une personne de sexe
 opposé et avec euh une portée de: de petites grenouilles. -
 15- 039 et euh: ben le p'tit garçon euh: j'sais pas
 040 a l'air de trouver son bonheur dans: danZ une des
grenouilles.
 041 et: là ça se termine .

Enfin, selon Bamberg & Marchman "la découverte ou redécouverte de la grenouille peut être envisagée de la perspective des protagonistes (garçon et chien) ou de celle de la grenouille" (Bamberg & Marchman, 1994:574, notre traduction²²). Nos données montrent que presque tous les sujets choisissent la perspective du garçon. Seulement deux adultes choisissent celle de la grenouille et plus précisément celle de la famille grenouille (27) :

- (27) 40;00j 14b 101 alors là iZ ont regardé dans l'autre de l'autre côté du tronc
 creux / -
 102 et là y avait une dizaine de petites grenouilles,
 COASSEMENT
 103 et euh: iZ ont raconté au papa et à la maman grenouille,
 104 qu'ilZ avaient perdu leur cop= leur copine alice / -
 105 et que c'était très très triste. -
 15- 106 euh: - et alors les parents qui quand même voyaient qu'
 107 ilZ avaient une dizaine de petites grenouilles à nourrir
 108 et que ça allait être difficile de protéger tout ce petit monde
 109 et de les faire grandir / -
 110 iZ ont discuté un peu en aparté,
 111 et finalement iZ ont décidé de donner à jules et à jim - l'une
 des dix petites grenouilles. -
 112 et jules et jim étaient très très contents,
 113 iZ ont retraversé le marécage
 114 en faisant au revoir
 115 et - les dix petites grenouilles moins une qui venait de
 tomber du tronc d'arbre, -
 116 leur ont fait signe au revoir

²² "The discovery or re-discovery can be viewed from the perspective of the protagonists or of the frog"(Bamberg & Marchman, 1994:574).

117 et euh leZ ont salué par un: unanime COASSEMENT
118 c'était la fin de l'histoire.

Un des adultes préfère achever son histoire sur une "happy end". Aussi encode-t-il la découverte de la grenouille perdue mais laisse l'enfant regagner sa maison sans emporter de petit compagnon :

- (28) 36;07g 14a 023 et dans ce marais ben ma foi i retrouvent tout à fait par
hasard - dame grenouille / -
14b 024 qui avait retrouvé son son tendre et: cher époux et toute sa
famille de petites grenouilles. -
025 alors le petit garçon et le chien étaient tout contents de les
avoir retrouvés. 010
15- 026 et puis ils les laissèrent tous ensemble
027 euh: - vivre - une vie tranquille.
028 et ils s'en repartirent touT heureux.

III. 4. 4. Composante IV : résumé

Enfin, passons à notre dernière composante. Cette composante n'apparaît de manière significative que dans les productions des tranches d'âge les plus élevées. Les 10/11 ans et les adultes utilisent ces expressions tout particulièrement pour souligner le caractère répétitif de la quête dans des lieux variés, à l'intérieur de la maison comme à l'extérieur, ou pour résumer les aventures qui arrivent au garçon pendant cette quête. Les jeunes enfants (jusqu'à 7 ans) qui en utilisent, emploient les verbes *chercher* ou *appeler* complétés par l'adverbe *partout*. Ces outils linguistiques sont complètement intégrés aux narrations et ont pour fonction principale de montrer le caractère récurrent des événements décrits.

Les sujets plus âgés quant à eux, utilisent des formes plus complexes telles que *il leur est arrivé plein d'aventures au cours de cette recherche*, qui ont la fonction d'annoncer les événements à venir. Elles sont plus complexes dans la mesure où leur utilisation nécessite un travail de pré-planification conceptuelle. En faisant cela, le narrateur pointe en avant son récit, orientant l'auditeur vers des parties à venir. C'est ce que Bamberg & Marchman appellent "foreshadowing" (Bamberg & Marchman, 1994) ; en d'autres termes : faire de la prospective. Ce procédé est relevé exclusivement chez les adultes dans deux types de narrations : dans les très courtes, dans lesquelles certains épisodes ne sont pas mentionnés mais également dans les très longues, dans lesquelles il est important pour la compréhension de l'auditeur d'annoncer les événements à venir.

Ces résultats montrent que les sujets les plus âgés sont plus capables d'organiser leurs narrations à un niveau global si l'on compare leurs productions avec celles des plus jeunes qui ne sont capables que de lier un ou deux événements.

III. 5. CONCLUSIONS SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA CONTINUTE THEMATIQUE

Nos données révèlent donc un développement important entre 3/4 ans et l'âge adulte dans la capacité à encoder la continuité thématique. Avec l'âge, on note une augmentation des mentions explicites des quatre composantes centrales, ainsi qu'une augmentation du répertoire des outils linguistiques utilisés pour les encoder. En comparaison avec les résultats de Berman & Slobin (1994) pour cinq autres langues (allemand, anglais, hébreu, espagnol et turc), les francophones présentent un certain retard dans leur développement, retard probablement imputable à des différences de codage. Néanmoins, leur trajectoire développementale est comparable aux autres enfants, puisque comme eux, ils encodent un nombre toujours plus important de composantes. En général, l'information narrative est encodée de manière plus explicite et le texte présente une structure narrative globale plus cohésive et plus cohérente. Ainsi, progressivement les enfants établissent un fil conducteur qu'ils suivent du début à la fin. Parallèlement, ils acquièrent des outils linguistiques plus spécifiques à leur intention, ce qui favorise encore davantage la réalisation de la tâche à laquelle ils sont confrontés.

CHAPITRE IV : RÉFÉRENCE AUX PARTICIPANTS : INTRODUCTION, MAINTIEN, CHANGEMENT

Dans ce quatrième chapitre, il s'agit d'examiner les moyens mis en oeuvre par les enfants et adultes francophones dans la réalisation de la référence aux participants. Rappelons une fois de plus, que dans toute narration, il apparaît un certain nombre de personnages qui effectuent des actions dans un cadre topographique et temporel particulier.

Aussi, pour ce qui est de la référence aux participants, le locuteur doit-il au début d'une narration introduire les participants en les dénommant tout d'abord, puis en les caractérisant de manière plus précise. Une fois que les participants d'une histoire sont introduits, il lui faut continuer à les mentionner de manière cohérente tout au long de la narration. Leur référence peut être soit interrompue, soit maintenue, selon que d'autres participants interviennent ou non dans le déroulement des événements rapportés. C'est ce travail de haute voltige que mentionne Küntay (1992) en ces termes :

"une des conditions cruciales pour réaliser une narration cohérente est d'établir les personnages et de maintenir leur continuité à travers les différents lieux, états et événements auxquels ils participent au fur et à mesure que la narration se déroule" (Küntay, 1992:2, notre traduction²³).

Le Chapitre IV comprend les quatre sous-parties suivantes. Premièrement, nous donnons une description du système de référence aux personnes en français. Dans un deuxième temps, nous réalisons un état des lieux des travaux portant sur les trois domaines de la référence aux participants : introduction, maintien et changement de la référence aux participants. Les notions introduites au cours de cet état des lieux seront illustrées, dans un souci de clarté, par des exemples tirés de notre corpus. La troisième sous-partie consiste en une analyse des profils linguistiques des sujets par tranche d'âge. Enfin, ce chapitre s'achève sur une comparaison des différents profils, dans le but de retracer la trajectoire développementale de nos sujets, ainsi qu'une comparaison de nos

²³ "One crucial requirement of building cohesive narratives is establishing story participants and maintaining their continuity through the various locations/states/events that they take part as a narrative unfolds" (Küntay, 1992:2).

résultats avec ceux d'autres recherches dans le même domaine. Le fait de dresser à la fois des profils par tranche d'âge et de retracer la trajectoire développementale de ces profils peut paraître redondant. Néanmoins, cette "redondance" nous paraît indispensable, dans la mesure où elle est un moyen de mettre à jour les variations individuelles apparues au sein d'un même groupe d'âge.

IV. 1. SYSTEME DE REFERENCE AUX PERSONNES EN FRANÇAIS

Dans cette partie, nous dressons un rapide portrait du système de référence aux personnes en français. Tout le système n'est pas abordé de manière exhaustive, mais nous limitons notre présentation aux moyens linguistiques relevés dans notre corpus et utilisés par nos sujets pour les fonctions d'introduction, de maintien et de changement de la référence. Ces outils se répartissent en trois grandes catégories : les syntagmes nominaux pleins, les pronoms et les anaphores zéro. Notre description ne porte donc que sur une petite partie du système et insiste tout particulièrement sur la place des membres de ce sous-système sur l'échelle d'interprétabilité discursive.

Rappelons en effet pour commencer, que dans la narration comme dans tout autre genre discursif, le locuteur se sert d'un large éventail de formes référentielles pouvant être disposées selon une échelle allant des formes les plus lexicalement explicites aux formes les moins lexicalement explicites. Marslen-Wilson, Levy & Tyler (1982) attribuent à toutes ces formes un degré de "spécificité lexicale" ; le degré de spécificité lexicale correspondant selon eux :

"au degré dont, du point de vue de l'auditeur, dépend l'interprétabilité discursive d'un outil référentiel donné, basé, d'une part sur l'information lexicale (sémantique) fournie par l'item lexical constituant la structure de surface de l'expression référentielle, et d'autre part, sur l'information qui doit être retrouvée par le contexte discursif passé ou à venir" (Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982:345, notre traduction²⁴).

Aussi, plus une expression est spécifique et/ou spécifiée par le contexte, moins l'auditeur a-t-il besoin d'ajouter de l'information pour rendre l'énoncé interprétable. Se baser sur les expressions utilisées doit amplement suffire à leur compréhension.

Cette échelle de degré de spécificité lexicale rappelle l'échelle de Givon (1987). Givon range les outils référentiels selon leur degré de continuité thématique et les classe selon leur valeur de prédictibilité pour l'auditeur. Selon Givon (1987), l'encodage de thèmes prédictibles et continus se fait par des formes moins marquées

²⁴ "The degree to which, from the listener's perspective, the discourse interpretability of a given referential device depends, on the one hand, on the lexical (semantic) information carried by the lexical item(s) constituting the surface structure referential device and on the other hand, on information that must be recovered from the prior or posterior discourse context" (Marslen, Levy & Tyler, 1982:45).

(moins explicites), telles que les anaphores zéro ou encore les pronoms personnels ou relatifs, en opposition avec les thèmes plus difficilement prédictibles, voire même surprenants, qui sont réalisés grâce à des formes plus marquées (plus explicites), comme les syntagmes nominaux pleins, simples ou disloqués.

En français, comme dans d'autres langues comme l'anglais ou l'allemand par exemple, l'échelle de spécificité lexicale, du plus explicite au moins explicite, va du syntagme nominal indéfini plein à l'anaphore zéro en passant par le syntagme nominal défini plein, simple et disloqué, et les pronoms.

Passons donc en revue ces différentes expressions en commençant par le syntagme nominal plein. Le syntagme nominal plein se compose d'un nom et d'un article. Le nom peut être seul ou accompagné d'une caractérisation (*le petit garçon*). L'article quant à lui, peut être indéfini ou défini et porte la marque du genre et du nombre du nom qu'il précède. Rappelons brièvement dans un tableau le système de l'article en français :

| | Défini | Indéfini | Partitif |
|--------------------|----------------|------------|----------------------|
| Masculin/singulier | <i>le (l')</i> | <i>un</i> | <i>du (de l')</i> |
| Féminin/singulier | <i>la (l')</i> | <i>une</i> | <i>de la (de l')</i> |
| Pluriel | <i>les</i> | <i>des</i> | <i>des (d')</i> |

Tableau (1) : Système de l'article en français.

Généralement²⁵, un syntagme nominal indéfini plein renvoie à des êtres ou à des choses qui ne sont pas présentés comme connus. Il est utilisé pour introduire de nouveaux référents, surtout dans un contexte narratif, alors que les syntagmes nominaux définis pleins sont utilisés pour les mentions subséquentes, dans la mesure où ils caractérisent des êtres ou des choses connus. Les syntagmes nominaux indéfinis et définis pleins sont les outils linguistiques du système de référence aux personnes qui ont le plus haut degré de spécificité lexicale²⁶.

Les syntagmes nominaux définis et pleins peuvent être disloqués à droite ou à gauche :

"Les deux types de dislocations contiennent toutes les deux un syntagme nominal et un pronom co-référentiel, le syntagme nominal étant soit en position initiale de la proposition (dislocation à gauche : le chien il aboie), soit

²⁵ Ces règles sont généralement admises par les grammaires de référence, mais nous montrons par la suite que les locuteurs du français, et tout particulièrement les enfants, en utilisent d'autres suivant les contextes.

²⁶ Le syntagme nominal plein a le plus haut degré de spécificité lexicale, si l'on fait abstraction du nom propre. En effet, le nom propre désigne un référent unique.

en position finale (dislocation à droite : il aboie le chien)" (Hickmann, 1988:3, notre traduction²⁷).

Notons à propos des dislocations à droite les travaux de Lambrecht (1984, 1985) sur les conversations libres en français dans un contexte naturel. Il remarque que le français présente la particularité suivante : bien que le français soit une langue dont l'ordre des mots est Sujet-Verbe-Objet, on trouve rarement dans les données enregistrées de syntagmes nominaux indéfinis et pleins en position initiale. Bien au contraire, la "structure préférentielle" de la langue française à l'oral est "pronom personnel + verbe (x)", (x) étant le focus (Lambrecht, 1985)²⁸. Les locuteurs emploient donc des moyens tels que les dislocations à droite ou les formes présentationnelles (*y a un x*) pour préserver cette structure. Par ces biais là, les nouveaux référents sont placés en position post-verbale.

Après les syntagmes nominaux pleins, arrivent en deuxième position les pronoms : les pronoms personnels et les pronoms relatifs. Ces formes sont moins explicites lexicalement et l'auditeur a besoin de se référer à d'autres informations contenues dans le contexte linguistique ou extra-linguistique afin de les interpréter.

Pour ce qui est des pronoms personnels, ils véhiculent un certain nombre de renseignements pour l'auditeur, puisqu'ils obéissent au genre et au nombre et prennent des formes différentes suivant le rôle grammatical qu'ils jouent dans un énoncé. Le tableau suivant rassemble ces différentes formes.

| Personne | Sujet | COD | COI | Réflexif |
|---------------|-------------------------|------------------|-------------|-------------|
| 1 - singulier | <i>j(e)</i> | <i>m(e)</i> | <i>m(e)</i> | <i>me</i> |
| 2 - singulier | <i>t(u)</i> | <i>t(e)</i> | <i>t(e)</i> | <i>te</i> |
| 3 - singulier | <i>i(l)/e(lle) - on</i> | <i>l(e)/l(a)</i> | <i>lui</i> | <i>se</i> |
| 1 - pluriel | <i>nous - on</i> | <i>nous</i> | <i>nous</i> | <i>nous</i> |
| 2 - pluriel | <i>vous</i> | <i>vous</i> | <i>vous</i> | <i>vous</i> |
| 3 - pluriel | <i>i(ls)/elles</i> | <i>les</i> | <i>leur</i> | <i>se</i> |

Tableau (2) : Système des formes conjointes des pronoms personnels en français.

²⁷ "Dislocations contain both a nominal and a coreferential pronoun, the full nominal being either in sentence-initial position (with left-dislocations : le chien il aboie) or in sentence-final position (with right-dislocations : il aboie le chien)" (Hickmann, 1988:3).

²⁸ Le focus (x) se présente sous la forme d'un syntagme nominal et "renvoie à l'élément de la clause qui est choisi pour être la partie la plus saillante de la nouvelle information" (Lambrecht, 1985:5, notre traduction "it refers to that element in the clause which is singled out as the most salient part of the new information").

On peut faire un certain nombre de remarques sur le système du pronom personnel en français. Les trois premières lignes du tableau (2) représentent les trois personnes du singulier. Les trois dernières lignes sont les formes des trois personnes du pluriel. *Vous* est à la fois la forme polie et la forme plurielle d'adresse. La forme *on* est également attestée à côté de la forme *nous* dans la langue parlée. On peut noter encore que devant une consonne *ils* et *il* alternent avec /i/ dans la langue parlée. Si ces formes par contre sont suivies d'une voyelle, elles alternent avec /il/ au singulier et /ilZ/ ou /iZ/ au pluriel. De plus, pour *je*, *me*, *te*, *se*, *le* et *la*, la voyelle s'élide devant un verbe commençant par une voyelle (*je l'ignore*). Ainsi, à la troisième personne du singulier complément d'objet direct *le* et *la* alternent avec /l/, ce qui peut poser des problèmes d'interprétation quant au genre de l'antécédent pour l'auditeur.

Parallèlement à ce système, le français dispose d'un système de formes disjointes de pronoms personnels.

| Personne | Non réfléchi | Réfléchi |
|---------------|--------------------|-------------|
| 1 - singulier | <i>moi</i> | <i>moi</i> |
| 2 - singulier | <i>toi</i> | <i>toi</i> |
| 3 - singulier | <i>il / elle</i> | <i>soi</i> |
| 1 - pluriel | <i>nous</i> | <i>nous</i> |
| 2 - pluriel | <i>vous</i> | <i>vous</i> |
| 3 - pluriel | <i>eux / elles</i> | <i>soi</i> |

Tableau (3) : Système des formes disjointes des pronoms personnels en français.

Comme leur nom l'indique, ces formes sont séparées du verbe. Elles nous intéressent dans la mesure où elles permettent de mettre une emphase sur le sujet d'une proposition. En français parlé, ces formes sont placées en position détachée, soit en tête, soit en fin de proposition, accompagnées des pronoms personnels conjoints équivalents : *lui il est grand* ou *il est grand lui*.

En sus des pronoms personnels évoqués ci-dessus, le français comprend encore deux autres formes. Les pronoms ou adverbes pronominaux *en* et *y*. Ces deux formes jouent le rôle d'un syntagme nominal prépositionnel : *de* + SN = *en* et *à* + SN = *y*. Nous ne les intégrons pas dans le tableau des pronoms personnels, dans la mesure où ils ont ordinairement comme antécédent un nom désignant une chose ou un animal, une phrase ou un syntagme, ou encore un adverbe de lieu. Mais ils peuvent également représenter une personne.

Quant aux relatifs, comme certains pronoms personnels, ils prennent des formes différentes suivant le rôle grammatical qu'ils jouent, mais seuls les pronoms relatifs composés (*duquel, auxquelles* etc.) prennent le genre et le nombre du mot qu'ils représentent, c'est-à-dire leur antécédent. Les pronoms relatifs composés ne sont pas

mentionnés davantage puisqu'il n'existe aucune occurrence de ces formes dans nos données. Les principales formes et fonctions des pronoms relatifs simples en français sont les suivantes :

| Formes | Fonctions | Exemples |
|--------------|---|--|
| <i>qui</i> | Sujet | <i>l'homme <u>qui</u> est venu</i> |
| <i>à qui</i> | Complément prépositionnel (<i>à</i>) | <i>l'homme <u>à qui</u> je parle</i> |
| <i>que</i> | Complément d'objet direct | <i>l'homme <u>que</u> j'ai épousé</i> |
| <i>dont</i> | Complément prépositionnel (<i>de</i>) | <i>un homme <u>dont</u> je suis contente</i> |
| <i>où</i> | Adverbiale de lieu/temps | <i>la forêt <u>où</u> je suis née</i> |

Tableau (4) : Exemples et fonctions des principaux pronoms relatifs simples en français.

Au niveau syntaxique, le système des pronoms relatifs en français est simple, dans la mesure où l'antécédent précède toujours le pronom relatif. De plus, dans le cas du pronom sujet *qui*, l'ordre Sujet-Verbe-Objet est conservé dans la proposition relative.

L'anaphore zéro appelée par Halliday & Hassan (1976) "ellipse de l'opérateur" consiste à omettre le sujet avant un verbe comme dans l'exemple suivant : *le petit garçon regarde par la fenêtre et tombe*. En français, contrairement à d'autres langues appelées "pro-drop languages", les sujets des deux verbes doivent être co-référentiels.

IV. 2. ÉTAT DES LIEUX : INTRODUCTION, MAINTIEN ET CHANGEMENT

Avant de commencer cet état des lieux concernant le domaine de la référence aux participants, rappelons en guise de préambule, que les travaux menés dans ce domaine sont aussi multiples qu'hétérogènes et que cette variété a conduit à des conclusions divergeantes.

Cette variété est notée aussi bien dans les langues étudiées que dans les procédures et matériaux d'expérimentation utilisés. En effet, du point de vue de la procédure employée pour faire produire une narration, multiples méthodes existent : regarder un film/livre d'images sans texte et le raconter ensuite, ou au fur et à mesure de son déroulement, à une tierce personne le connaissant ou l'ignorant (Bamberg, 1987 ; Chafe, 1980 ; Hickmann, 1991 ; Karmiloff-Smith, 1981, 1985 ; Slobin, 1985) ; lire une histoire, puis la raconter (Mandler, 1978 ; Mandler & Johnson, 1977) ; inventer une histoire ou rapporter une histoire vécue (Bennett-Kastor, 1983). Ces méthodes divergent dans la mesure où elles soumettent les sujets à des tâches cognitives différentes : on ne raconte pas une histoire qui nous est familière de la même façon que l'on raconterait une histoire inconnue, ou encore on ne s'adresse pas de la même façon à un auditeur novice qu'à un auditeur ayant partagé la même expérience. Il en va de même en ce qui concerne le matériel utilisé : une histoire peut être plus ou moins

longue, elle peut impliquer un plus ou moins grand nombre de participants dont les statuts peuvent être plus ou moins clairement établis.

Il est d'autant plus important de souligner ces hétérogénéités que de nombreuses études mettent à jour leurs influences sur les réalisations obtenues. En effet, Wigglesworth (1990), entre autres, suggère que la tâche et/ou la procédure utilisées peuvent faire changer les résultats. Selon elle :

"le rappel d'une histoire connue est un contexte facilitateur, en opposition à la production d'une narration à partir d'images spécifiques, ce qui demande une compétence d'organisation plus grande de la part de l'enfant, qui doit établir des référents linguistiques à partir de sources extra-linguistiques et maintenir une claire référence à eux tout au long de la narration" (Wigglesworth, 1990:106, notre traduction²⁹).

Les travaux d'Hickmann (1991), de Kail, Hickmann et Emmenecker (1987) et de McGann & Schwartz (1988) montrent que certains contextes favorisent le développement de formes linguistiques particulières. Prenons pour exemple l'étude de Hickmann (1991) sur le développement du discours narratif chez des enfants de 4 à 10 ans. Dans cette étude, elle utilise deux séries de plusieurs images : la première série comprend un personnage central alors que dans la seconde tous les personnages ont la même importance. Les résultats observés montrent que les enfants n'utilisent pas les mêmes outils linguistiques pour les deux séries. En effet, Hickmann (1991) note une plus grande utilisation de pronoms et d'anaphores zéro dans la première série que dans la seconde, et cela, pour l'encodage du personnage principal. Les recherches de McGann & Schwartz (1988) vont dans le même sens, dans la mesure où elles observent que le degré d'agentivité et la fréquence d'apparition de certains personnages influent sur la notion de personnage principal chez les enfants et par là même sur leur choix de certains moyens linguistiques. Enfin, Kail, Hickmann et Emmenecker (1987), en utilisant deux procédures différentes : l'une dans laquelle l'auditeur a les yeux bandés, l'autre dans laquelle l'auditeur a sous les yeux les images à partir desquelles les sujets produisent une narration, notent que des enfants francophones de 6 à 11 ans introduisent plus les personnages de manière définie lorsque leur auditeur voit les images que lorsqu'il ne peut pas les voir.

Cette hétérogénéité des méthodologies et des procédures a bien entendu conduit à des résultats différents et par là même à des conclusions divergeantes dans la recherche en acquisition. Les uns postulent une maîtrise complète du système de référence aux participants par l'enfant dès 2 ou 3 ans, tandis que les autres concluent à

²⁹ "Tell a story from a specific set of picture prompts, demanding greater organizational skills on the part of the child who was required to set up linguistics referents from the extralinguistic sources and maintain clear reference to them throughout the length of the narrative" (Wigglesworth, 1990:106).

une maîtrise bien plus tardive du système, pouvant se développer jusque dans l'adolescence (10/12 ans, voire davantage).

Examinons maintenant les principaux résultats obtenus par les recherches portant plus particulièrement sur les trois fonctions qui nous intéressent : introduction, maintien et changement de la référence aux participants.

IV. 2. 1. Introduction

L'introduction d'un nouveau participant implique non seulement la dénomination d'un participant mais aussi sa caractérisation. Des travaux, comme ceux de Labov (1972) sur le récit, ont montré que dès le début de l'histoire, dans la partie appelée "orientation", les narrateurs donnent des informations sur le temps, le lieu, mais aussi sur les personnes, sur leurs activités et leurs situations. On relève ce type d'introduction dans la production du sujet 10;02b de notre corpus :

- (1) 10;02b 1- 001 il y a danZ une chambre - il y a danZ une chambre un chien
une grenouille - et un petit garçon. 010
2a 002 le petit garçon et le chien se sonT endormis, -
003 et la grenouille en profite
004 pour sortir de son bocal. 010

Cet enfant commence sa narration par l'introduction des trois personnages principaux en les situant dans un cadre spatial, puis, continue, en évoquant leurs actions respectives.

Conformément aux règles du "given-new contract" (Clark & Haviland, 1977), un narrateur emploie des formes indéfinies pour l'introduction de nouveaux participants, puis des formes définies lorsqu'il s'agit d'une réintroduction. C'est ce qu'observent Clancy (1980) et Du Bois (1980) chez leurs sujets. Du Bois (1980) note que les premières mentions sont indéfinies et qu'elles sont généralement suivies de réintroductions définies en position initiale.

Toutefois, ces travaux notent également des déviations à ce schéma. En effet, Clancy et Du Bois relèvent des formes indéfinies pour l'encodage de certaines deuxièmes mentions. Plusieurs explications sont données, comme la répétition de la forme nominale accompagnée de précision (Clancy, 1980), le marquage de la transition de l'introduction à l'action (Clancy, 1980) ou encore, plus simplement, le cas d'un faux départ (Du Bois, 1980). Ils relèvent également des formes nominales définies, voire des pronoms ou des anaphores zéro en guise de première mention, pour lesquelles les explications données sont une confusion sur les présuppositions du locuteur, ayant pour conséquence une séquence latérale (Clancy, 1980) ou une identification possible grâce au contexte situationnel, permettant le statut "défini" (Du Bois, 1980).

Qu'elles s'occupent d'enfants ou d'adultes, les recherches portant sur la fonction de la distinction défini/indéfini pour l'introduction des personnages dans une narration à partir d'images, n'arrivent pas à un vrai consensus. Bamberg (1987, 1991b), qui utilise la "Grenouille" auprès d'adultes et de trois groupes de huit enfants (03;06 à 04;01, 05;00 à 06;02, 08;10 à 10;01) monolingues germanophones, ne note pas de différence claire, après observation de la production des adultes, pour la première mention de deux des personnages principaux : le petit garçon et le chien. En effet, 47% des sujets adultes de son corpus les introduisent en utilisant un article défini accompagné d'un nom, tandis que 45% se servent d'un article indéfini. Par contre, Bamberg remarque un certain nombre de différences entre les productions des adultes et celles des enfants. Pour l'introduction des personnages principaux, les adultes utilisent indifféremment un article indéfini ou défini accompagné d'un nom, alors que 75% des enfants préfèrent l'article défini. Il arrive même que les enfants utilisent des formes inadéquates pour une première mention, comme les pronoms (16%).

Bamberg (1987) propose deux explications à cette préférence des enfants pour les formes définies quand ils introduisent un nouveau participant : le genre narratif de la tâche ou la production après une phase de familiarisation. Rappelons que son protocole d'expérimentation se passe en trois phases :

- 1ère phase : l'enfant raconte l'histoire à un chercheur à l'école ;
- 2ème phase : un parent raconte deux fois l'histoire à son enfant à la maison ;
- 3ème phase : l'enfant raconte l'histoire une fois de plus à l'école.

Ainsi, selon Bamberg, les phases de familiarisation pourraient jouer un rôle sur les stratégies adoptées, et donc sur l'emploi de formes définies, dans la mesure où les enfants connaissent déjà l'histoire et les personnages au moment de la production. Il évoque également le genre narratif (narration à partir d'images sans texte) dans lequel les enfants marqueraient le début d'une histoire par une forme linguistique définie. Dans le cas du travail de Bamberg, les deux explications sont possibles et il est difficile de trancher entre les deux.

D'autres travaux menés dans des conditions expérimentales et sur des langues différentes peuvent également être d'un grand intérêt. Küntay (1992), qui travaille sur les adultes et les enfants turcs, n'observe pas non plus de différences fonctionnelles chez les adultes entre le statut "défini" ou "indéfini" pour l'introduction des nouveaux participants (50% contre 46%). Chez les 3/4 ans, elle observe une introduction des personnages animés majoritairement définie, alors qu'à 5 ans les introductions indéfinies augmentent. Les résultats obtenus confirment ceux de Wigglesworth (1990) qui observe elle aussi une augmentation des formes nominales indéfinies avec l'âge aux dépens des références définies.

Les recherches menées par Kail, Hickmann, Emmenecker (1987) sur le français sont elles aussi intéressantes à bien des points de vue. Elles ont fait produire la

"Grenouille" à des enfants de 6 à 11 ans à l'adresse de deux sortes d'auditoire. Dans la première situation l'auditeur connaît l'histoire, alors que dans la seconde il l'ignore et reste les yeux bandés au cours de la narration. Ces recherches notent des différences dans les résultats en fonction des deux situations : les sujets optent davantage pour une mention définie dans un contexte de connaissances partagées, alors que dans un contexte de connaissances non partagées, ils préfèrent encoder les premières mentions de manière indéfinie. Ce résultat tend, d'une part, à confirmer la première hypothèse de Bamberg quant au rôle de la phase de familiarisation sur l'utilisation de formes référentielles définies. De plus, leurs données montrent également une différence de traitement en fonction des participants à introduire. En effet, elles relèvent plus de formes pronominales pour la première mention de deux personnages principaux (le petit garçon et le chien), si on les compare aux formes utilisées pour les personnages secondaires.

Une fois de plus, on remarque des différences de traitement linguistique en fonction des contextes, des personnages et des langues. Aussi est-il important de tenir compte de ces variables lorsqu'il est question de l'introduction et de la réintroduction des participants au cours d'une production narrative.

Rappelons pour terminer les travaux de Lambrecht (1981, 1985) qui signalent certaines particularités du français oral dans le domaine de l'introduction de nouveaux participants dans un discours. En effet, selon lui, les nouvelles informations sont introduites dans la majorité des cas par l'intermédiaire de structures présentationnelles, donc en position post-verbale. Une première mention se réalise en position non initiale et par le truchement de formes telles que *il y a*, *c'est*. Ces tendances se retrouvent dans d'autres langues (allemand et anglais, entre autres) mais semblent plus marquées dans la langue française.

IV. 2. 2. Maintien et changement

Bamberg (1985, 1987) toujours, cherche à définir le rôle du contraste nom/pronom dans l'établissement d'une cohérence narrative et plus précisément dans les fonctions de maintien et de changement de référence aux participants. Tout d'abord, il montre que les sujets adultes, contrairement aux enfants, utilisent majoritairement la même stratégie dite "stratégie anaphorique" qui consiste à employer une forme nominale définie pour un changement de référence et une pronominalisation lorsqu'il s'agit de maintenir le même participant. Clancy (1980) relève également qu'en japonais, les sujets utilisent plus de syntagmes nominaux pleins que de formes pronominales, lorsqu'il est question de changement de référence, et inversement quand il est question de maintien. Toutefois, il existe un certain nombre de déviations à cette stratégie prototypique.

En effet, certaines formes pronominales, relevées là où des formes nominales sont attendues, ont pour fonction de signaler que la continuité thématique n'a pas été interrompue (2), ou encore de marquer un changement de perspective en introduisant des énoncés évaluatifs (3), comme c'est le cas dans les exemples suivants :

- (2) 46;06a 3b 021 le chien - bien sûr il est rentré dans le bocal
022 la tête est rentrée dans le bocal
023 et puis il [chien] est un peu perdu. -

Dans l'exemple (2), la clause 022 n'interrompt pas vraiment la progression thématique, elle ne fait qu'apporter une précision supplémentaire sur l'état de choses décrit dans la clause précédente. Aussi, ce dernier réintroduit-il le chien dans la clause 023 sous forme pronominale.

- (3) 30;10b 15- 049 et le voilà [garçon] qui repart avec une grenouille,
050 on sait pas
051 si c'est celle qui s'est enfuie de son bocal, -
052 ou si c'est une autre grenouille,
053 et il [garçon] dit au revoir à toute la famille grenouille.

Les clauses 050 à 052 de cet exemple comprennent une évaluation du narrateur qui ne dérange en rien le bon déroulement de l'histoire. Dans ce cas aussi, l'adulte se réfère à nouveau, après cette brève suspension, au personnage déjà mentionné en utilisant la forme pronominale. Ce moyen lui permet de sortir en quelque sorte de la chronologie de l'histoire par une sorte de parenthèse, de séquence latérale, sans pour autant interrompre le déroulement.

Par contre, pour ce qui est des formes nominales employées dans les cas où le participant reste le même, Bamberg leur attribue la fonction de segmentation textuelle. Il en va de même dans notre corpus.

- (4) 26;00e 1- 003 avec son chien il [garçon] s'amusait à regarder la grenouille.
-
2a 004 le soir thomas va se coucher,

Dans cet exemple, le narrateur mentionne le petit garçon sous forme nominale, bien qu'il n'y ait pas de changement de participant. Cela s'explique par le fait que cette forme nominale a pour fonction d'établir une nouvelle unité informationnelle. Il s'agit dans ce cas précis d'un changement d'image et ce phénomène se voit renforcé par une expression marquant la distance temporelle "*le soir*".

Ces déviations montrent que les expressions référentielles sont pluri-fonctionnelles : le pronom marque la continuité thématique ou l'information de premier

plan ; le nom, un changement de référence, une segmentation en unités plus petites, ou encore le début d'une unité informationnelle. Mais elles montrent également que les outils référentiels ont des fonctions à différents niveaux d'analyse, tant à un niveau local (phrastique et interphrastique) qu'à un niveau supérieur (épisode et texte), et que ces différences de portée sont à prendre au sérieux dans toute étude portant sur la référence aux participants.

Bamberg confirme également que le traitement linguistique diffère en fonction des participants. Il remarque par exemple que l'utilisation de formes nominales définies est majoritaire lorsque le changement de référence concerne le chien, alors que la pronominalisation est majoritaire lorsque le garçon est en jeu. D'autres études, (Chafe, 1972 ; Hinds, 1977, 1979 ; Karmiloff-Smith, 1979 ; Stenning, 1978) parviennent aux mêmes conclusions, à savoir que le statut des participants détermine le choix entre pronom et nom. Hickmann (1991), en faisant produire des narrations à partir de deux séries d'images à un interlocuteur aux yeux bandés, trouve des pronoms et des anaphores zéro en plus grand nombre dans la série contenant un personnage principal que dans celle n'en contenant pas.

En ce qui concerne les enfants, Bamberg observe une progression développementale dans les stratégies adoptées pour l'expression du maintien et du changement de référence. En effet, chez les 3, les 4 et les 5 ans, l'emploi de la pronominalisation montre que les plus jeunes choisissent majoritairement le garçon comme protagoniste privilégié et se réfèrent à lui sous forme pronominale aussi bien pour le maintien que pour le changement de référence. Ils utilisent une forme nominale définie uniquement dans le cas de déviation de la progression thématique. Cette stratégie, qui crée une continuité thématique autour du protagoniste et produit un effet de cohérence macrostructurelle, est dénommée "stratégie du sujet thématique" par Karmiloff-Smith (1981). Le sujet 04;06m de nos données emploie cette stratégie dans sa production.

- (5) 04;06m 1- 002 euh: i [garçon] regarde - i regarde la tortue. 010
 003 et ya son lit à côté / -
 004 et ya la lumière en haut,010
 005 et ya le chien /
 006 et ya et à la fenêtre ya la lune. 030
 2a 007 !là! - lui eh ben - eh ben i [garçon] fait dodo, -
 008 et ya la tortue,
 009 qui est sortie,
 010 et qui regarde. -
 011 ya ses pantoufles, -

- 012 ya son tapis, -
- 013 ya ses bottes, -
- 2b 014 i [garçon] se réveille, -
- 015 ya ses fenêtres sa fenêtre, -
- 016 ya d'la lune, -
- 017 ya - la lampe en haut, 010
- 3a 018 et là: - ya le chien / -
- 019 qui est dans la bouteille de la tortue, -
- 020 et ya les pantoufles / -
- 021 et i [grenouille] !sort! / 010
- 3b 022 et le chien eh ben i renverse la bouteille, -
- 023 et la fenêtre eh ben il est eh ben il [garçon] va aller vers la fenêtre.
- 4a 024 et là - i saute !vite! - le chien, -
- 025 i [chien] va casser cette bouteille / -
- 4b 026 et - après ya là: 010 i [garçon] prend son chien: / -

Selon Karmiloff-Smith (1981), qui se penche sur le problème de l'anaphore pronominale chez des monolingues francophones et anglophones (170 enfants entre 4 et 9 ans), la présence de cette stratégie est un des premiers signes de la représentation d'une structure discursive globale chez l'enfant. Toutefois, ses résultats diffèrent dans une certaine mesure de ceux de Bamberg, car Karmiloff-Smith repère cette stratégie chez les sujets de 5/6 ans, alors que les sujets germanophones de Bamberg l'utilisent dès 3/4 ans. Cette précocité des sujets de Bamberg est attribuable à la phase de familiarisation avec l'histoire à laquelle les sujets ont été soumis.

Au second stade, Bamberg note, chez la plupart des sujets de 5/6 ans, l'utilisation d'une stratégie de "contraste local". En effet, les sujets se concentrent sur le niveau local d'organisation du discours pour éviter des ambiguïtés dans l'interprétation des auditeurs que suscite la stratégie du sujet thématique. Cela se traduit par l'emploi d'une forme nominale définie pour la réintroduction du garçon dans la trame après interruption de la progression par le chien. La pronominalisation, elle, a pour fonction de maintenir le dernier référent, quel qu'il soit :

- (6) 05;10k 4b 017 et le et et il il [chien] le léchait par la figure
- 018 et - et le petit garçon il était pas content. 030
- 5- 019 et il [garçon] disait ouh ouh,
- 020 et le chien il était pas content. 050

Enfin, le système des enfants plus âgés se rapprochent du système adulte, qui est un amalgame des stratégies locales et globales. En d'autres termes, ils cherchent à

éviter les ambiguïtés entre deux phrases successives, assurent la continuité thématique, mais forment également des paragraphes et distinguent par des formes linguistiques différentes les informations de premier plan de celles d'arrière-plan.

En résumé, les narrateurs utilisent généralement des formes nominales pour la fonction de changement de référence et des formes pronominales pour celle de maintien de la référence, sauf dans les cas où d'autres facteurs modifient ce choix. Mais pour encoder le changement et le maintien de référence, un narrateur dispose encore d'autres possibilités comme les formes nominales simples ou disloquées et les anaphores zéro.

Hickmann (1988), travaillant sur le français chez des enfants de 4 à 11 ans, observe d'une part une diminution du nombre et de la fréquence d'utilisation des dislocations à gauche en fonction de l'âge des sujets. D'autre part, elle remarque chez les enfants de moins de 10 ans, que la dislocation à gauche est là pour marquer une discontinuité thématique ainsi que pour introduire de nouveaux participants, contrairement aux adultes qui l'emploient pour marquer la topicalisation d'un thème. En ce qui concerne les dislocations à droite chez les adultes, elles ont pour fonction principale de réintroduire un participant absent depuis plusieurs énoncés (Hickmann, 1988 ; Lambrecht, 1985).

Mais qu'en est-il du contraste pronom/anaphore zéro ? En effet, les narrateurs ne disposent pas uniquement du pronom pour maintenir une référence, mais aussi de l'anaphore zéro. Clancy (1980) montre que les narrateurs sont soumis à plus de contraintes dans l'utilisation de l'anaphore zéro que dans celle du pronom. En effet, un emploi approprié de cette forme, comme le soulignent Marslen-Wilson, Levy & Tyler (1982), "demande un strict parallélisme entre deux clauses successives, puisque l'élément zéro dans une clause est nécessairement pris comme co-référentiel à l'élément structurellement parallèle dans la clause immédiatement adjacente" (Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982:353, notre traduction³⁰). Plus simplement, les sujets doivent obligatoirement être les mêmes dans les deux clauses successives et les actions fortement liées. L'utilisation de l'anaphore zéro dépend donc d'un certain nombre de facteurs, comme les facteurs communicatifs ou encore discursifs. Le narrateur doit avant tout s'assurer qu'il ne crée pas d'ambiguïté référentielle pour son auditeur en utilisant une anaphore zéro par exemple, ou, au contraire, employer un pronom là où une forme moins explicite suffirait, dans le but de marquer l'interruption d'un réseau d'informations, et donc former une sorte d'épisode. Ces contraintes d'emploi expliquent les résultats des recherches développementales dans ce domaine. En effet, les études de Yuill & Oakhill (1991) sur des narrations orales ainsi que celles de Rutter & Raban

³⁰ "Proper use of zero requires a strict parallelism between successive clauses, since the zero element in one clause is necessarily taken as co-referential with the structurally parallel element in the immediately adjacent clause" (Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982:353).

(1982) sur des narrations écrites, s'accordent pour dire que les anaphores zéro apparaissent tardivement dans les productions des enfants et qu'elles sont rares avant l'âge de 8 et 9 ans.

IV. 3. REFERENCE AUX PARTICIPANTS : ANALYSES ET RESULTATS PAR TRANCHE D'AGE

Dans ce troisième chapitre, il s'agit donc d'étudier la façon dont les sujets en fonction de leur âge introduisent les participants, maintiennent la référence aux participants ou au contraire en changent. Les formes observées sont analysées suivant un certain nombre de critères :

- quelle est nature de ces formes (formes nominales simples ou disloquées, formes pronominales ou anaphores zéro) ?
- où ces formes se situent-elles sur l'échelle de la spécificité lexicale (du plus explicite au moins explicite) ?

À ces deux premiers critères communs aux trois fonctions envisagées (introduction, maintien et changement), nous rajoutons quatre critères spécifiques à la fonction d'introduction :

- les formes sont-elles différentes selon le type de référent auquel elles renvoient (personnages principaux versus secondaires) ?
- ont-elles le statut "défini" ou "indéfini" ?
- quelle position tiennent-elles dans la clause (pré- ou post-verbale) ?
- sont-elles introduites par le biais de structures grammaticales spécifiques (formes présentationnelles par exemple) ?

Les résultats observés permettent de tirer un certain nombre de conclusions sur la trajectoire développementale des sujets dans ces domaines, avec une attention toute particulière portée sur le/s facteur/s ayant contribué au choix fait par les narrateurs. Mais, avant de dresser le profil linguistique des enfants par tranche d'âge, quelques précisions méthodologiques s'imposent.

Premièrement, la catégorie des objets inanimés n'est pas analysée dans ce travail. En effet, il est difficile de tirer des conclusions pertinentes sur le développement de cette catégorie, dans la mesure où les narrateurs ne mentionnent pas les mêmes référents au cours de leur production ; le nombre de ces référents variant lui aussi d'un sujet à l'autre.

Deuxièmement, dans cette étude ne sont pris en compte que les participants animés suivants, que nous répartissons en 2 catégories :

- personnages principaux : garçon, chien et grenouille ;
- personnages secondaires : taupe, guêpes, chouette, cerf, couple de grenouilles et/ou bébés grenouilles, grenouille de la fin.

Nous considérons le garçon et le chien comme des personnages principaux, dans la mesure où ils sont présents tout au long de l'histoire en tant qu'agents. En ce qui concerne la grenouille, elle peut elle aussi être considérée comme personnage principal puisqu'elle est l'objet de la quête. Les personnages qui sont soumis à nos analyses sont donc au nombre de neuf.

Troisièmement, en ce qui concerne l'introduction, nous étudions les formes utilisées quelles que soient les fonctions grammaticales qu'elles remplissent dans l'énoncé. Par contre, pour ce qui est du maintien et du changement de référence, l'accent porte exclusivement sur la référence au personnage qui remplit la position de sujet grammatical. Pour ces deux fonctions, nous tenons compte néanmoins des référents mentionnés par le biais de formes presentationnelles *c'est un x* ou *il y a un x*, par exemple.

Enfin, il nous reste à soulever un problème de codage concernant certaines formes du pronom personnel sujet. En effet, à l'oral il est difficile de différencier *il/elle* (3ème personne masculin/féminin singulier) de la forme *ils/elles* (3ème personne masculin/féminin pluriel). Nous relevons également dans nos données la forme *i* qui remplace la troisième personne du pluriel ou plus rarement du singulier. Aussi, lorsqu'un sujet emploie la forme */il/*, il est souvent difficile de dire s'il veut mentionner le chien, le garçon ou encore le couple garçon/chien, car la terminaison du verbe qui suit n'aide pas toujours à prendre une décision. Pour résoudre ce problème, nous nous basons sur quatre critères :

- les terminaisons des formes verbales. Dans le cas de verbes du 2ème ou du 3ème groupe, la fin des verbes nous informe sur le nombre du sujet ;

(7) 05;02b 15- 039 i [garçon/chien] prennent une grenouille / -

- les liaisons entre les pronoms de la troisième personne du pluriel et le verbe. Quand *ils* ou *elles* se trouvent devant un verbe commençant par une voyelle, la liaison est obligatoire ;

(8) 05;10k 12a 042 et là iZ étaient tombés dans l'eau /

- les images. Nous avons également pris le parti de nous référer aux images pour décider d'une interprétation ;

(9) 10;06o 13b 057 ils grimpent à l'arbre /

058 et regardent derrière cet arbre ce tronc d'arbre. -

- le texte. Les énoncés précédents et/ou suivants.

(10) 11;06f 14a/b 043 et il [garçon] voit une grenouille - avec une autre petite grenouille -
043 parmi eux ya sa grenouille, 010 et plein de petits bébés grenouilles. -

IV. 3. 1. Référence aux participants : les 3/4 ans

IV. 3. 1. 1. Les sujets de 3/4 ans et leurs productions

Tout d'abord, rappelons quelques généralités sur les sujets et sur leurs productions.

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Nombre de sujets | 14 |
| Âge moyen des sujets | 03;09 |
| Âges limites | 03;03 - 04;08 |
| Nombre total de clauses | 622 |
| Nombre moyen de clauses/sujet | 44,5 |
| Limites du nombre de clauses | 33-77 |

Tableau (5) : Les 3/4 ans et leurs productions.

Comme le montre le tableau (5) ci-dessus, les enfants âgés de 3/4 ans sont au nombre de quatorze. Leur âge moyen est de 03;09 et l'éventail des âges va de trois ans et trois mois à quatre ans et huit mois. La longueur des productions des enfants de cette tranche d'âge est assez variable, puisque la plus courte narration comprend 33 clauses contre 77 pour la plus longue. Le nombre moyen de clauses par sujet est de 44,5.

IV. 3. 1. 2. Nombre et identité des personnages chez les 3/4 ans

On peut également noter des différences assez importantes en ce qui concerne le nombre de personnages mentionnés par les 3/4 ans. Pour ce qui est des personnages principaux et secondaires (9 au total), seulement 67,5% des personnages mentionnables le sont effectivement. Alors que tous les sujets parlent au cours de leur production des trois personnages principaux (grenouille, garçon et chien), il existe des variations quant au nombre de personnages secondaires évoqués.

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | Nbre de sujets qui les mentionnent |
|---|------------------------------------|
| 0 | 1 |
| 1 | 1 |
| 2 | 2 |
| 3 | 3 |
| 4 | 4 |
| 5 | 3 |
| 6 | - |

Tableau (6) : Nombre de personnages secondaires mentionnés par nombre de sujets chez les 3/4 ans

Le tableau (6) montre que la moitié des sujets (7/14) n'évoque que la moitié ou moins de la moitié des personnages secondaires existants (3/6), contre sept sujets qui évoquent quatre ou plus. Aucun sujet ne parle des six personnages secondaires. Si on observe ces différences de plus près, on se rend compte que tous les personnages secondaires ne sont pas traités de la même façon par les jeunes narrateurs. En effet, seulement 4/14 sujets mentionnent la taupe et les guêpes, alors que 8/14 sujets mentionnent la chouette, le cerf, la grenouille de la fin et 12/14 mentionnent les grenouilles de la fin, qu'il s'agisse du couple de grenouilles et/ou de leurs bébés. Ces résultats tendent à montrer que les enfants n'attachent pas une égale importance aux différents personnages. Cela peut s'expliquer par le fait que certaines interventions sont moins importantes que d'autres dans le déroulement de l'histoire. Cette dernière explication peut par exemple étayer le fait que la taupe ne soit introduite que par quatre sujets ou au contraire le fait que huit sujets sur quatorze parlent de l'épisode du cerf. En effet, le cerf est représenté sur 6 images (sur 15) mais il joue aussi un rôle essentiel dans le développement de l'histoire, dans la mesure où c'est lui qui permet indirectement la résolution du problème, à savoir la découverte de la grenouille perdue à la fin du livret.

Enfin, il existe de nombreuses variations au sein du groupe de 3/4 ans, quant aux termes utilisés pour désigner ces participants. Cette remarque est particulièrement fondée pour les trois animaux suivants : la taupe, la chouette et le cerf. Les sujets en parlent au moyen d'un lexique varié, mais également au moyen de termes indéfinis, tels que *un petit monstre* ou *un animal* pour la taupe, qui sont le reflet des difficultés qu'éprouvent encore les jeunes enfants dans le domaine du lexique.

Ces premières remarques d'ordre général étant effectuées, examinons plus précisément les moyens mis en oeuvre par nos sujets de 3/4 ans pour l'introduction des participants. Les premières analyses qui portent sur la fonction d'introduction des participants révèlent le fait que les sujets n'utilisent pas les mêmes outils quand il s'agit

de mentionner pour la première fois les personnages principaux que lorsqu'il s'agit des personnages secondaires. C'est pour cette raison que nous choisissons de séparer dans notre présentation des résultats les personnages principaux des secondaires.

IV. 3. 1. 3. Introduction des personnages principaux chez les 3/4 ans

Les analyses de la fonction d'introduction des personnages principaux montrent que nos plus jeunes sujets utilisent six formes linguistiques différentes pour cette fonction. Ces formes sont les suivantes :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(11) 04;08h 1- 001 ya le petit chien,

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(12) 04;00b 1- 001 i voit une grenouille 030 dans - danZ un bocal. -

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :

(13) 04;06a 1- 001 le chien et ben 010 i regarde la grenouille - dans l'pot, 010

- article défini + nom disloqué à droite (DD déf.) :

(14) 03;11f 4a 011 040 i tombe le chien.

- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) :

(15) 03;11f 1- 001 eh ben là i i i regarde la tortue

- pronom personnel disjoint + pronom personnel sujet (Pr. pers. D. + Pr. pers. S.) :

(16) 03;08d 4b 008 et lui il a sauté par la: - lui là - il a sauté par la fenêtre.

Ces formes sont introduites en position pré-verbale ou en position post-verbale, mais leurs fréquences varient également en fonction des personnages mentionnés (garçon, chien, grenouille). Le tableau suivant donne le pourcentage et le nombre de formes en fonction de leur position dans la clause et en fonction de l'identité du référent qu'elles introduisent.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | | | Post-verbal | | | | | | Total |
|-----------------------------------|-----------------|------------|------------|---|------------|-------------|------------|------------|--------------|---------------------------------|
| | | | | Présentationnelles "Labelling" ³¹ | | | Autres | | | |
| | G ³² | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | |
| 1) Art. D + N | 2,5 (1) | - | - | 2,5 (1)* | 2,5 (1) | - | 2,5 (1) | 2,5 (1) | 24 (10) | 35,5 (15) |
| 2) Art. I + N | - | - | - | 2,5 (1) | 2,5 (1) | 2,5 (1)* | - | - | 4,5 (2) | 12 (5) |
| 3) DG (déf.) | 9,5 (4) | 19 (8) | - | - | - | - | - | - | - | 28,5 (12) |
| 4) DD (déf.) | - | 4,5 (2) | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | 7 (3) |
| 5) Pr. pers. S. | 12 (5) | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | - | 14,5 (6) |
| 6) Pr. pers. D. + Pr. pers. S. | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | - | - | 2,5 (1) |
| Total | 26,5 (11) | 26 (11) | 2,5 (1) | 5 (2) | 5 (2) | 2,5 (1) | 2,5 (1) | 2,5 (1) | 28,5 (12) | 1 0 0 (4 2) |
| | 54 (23) | | | 12,5 (5) | | | 33,5 (14) | | | |
| | 54 (23) | | | 46 (19) | | | | | | |

Tableau (7) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 3/4 ans pour l'introduction des personnages principaux en fonction de leur identité et de leur position dans la clause.

³¹ L'astérisque renvoie aux occurrences de "labelling".

³² G=garçon, C=chien, Gr=grenouille

Premièrement, indépendamment de l'identité du participant et de la position de l'introduction dans la clause, les sujets de 3/4 ans préfèrent l'utilisation des formes nominales simples ou disloquées pour l'introduction de ces trois participants. On relève 35 formes nominales simples ou disloquées sur 42 introductions (catégories 1 à 4), ce qui représente plus de 80% (83%) des cas. Ce premier résultat tend à démontrer que les enfants préfèrent l'emploi de formes lexicalement explicites à celui de formes moins explicites. Ils répondent ainsi à la contrainte communicationnelle qui est d'introduire de la façon la plus manifeste possible les participants, afin de rendre leurs productions compréhensibles pour l'auditeur. Néanmoins, les sujets utilisent quelques pronoms personnels dans cette fonction : 7 occurrences sur 42, c'est-à-dire 17,5% des cas ; ce qui montre qu'ils ne sont pas encore complètement capables de se mettre à la place de leur auditeur et d'évaluer ses connaissances. Un autre indice de cet état de choses est le grand nombre d'introductions définies. En effet, 12% des introductions sont indéfinies contre 88% définies, ce qui n'est pas conforme au "given-new contract". Cette façon de procéder va à l'encontre des contraintes communicationnelles, dans la mesure où les formes utilisées ne sont pas suffisamment explicites pour assurer la compréhension de l'auditeur. Mais ces résultats peuvent également être le reflet d'une stratégie compensatoire de la part des enfants. N'étant pas encore en mesure de produire un discours décontextualisé, ils s'en remettent aux capacités d'inférence de leurs auditeurs (formes pronominales) et s'appuient sur les images (formes définies). Une explication possible au non-respect des contraintes communicationnelles est à chercher dans l'influence des contraintes discursives/narratives. En effet, le tableau (7) révèle certaines différences de traitement entre les trois personnages. Si l'on rassemble toutes les occurrences de formes lexicalement plus explicites (catégories 1 à 4) et si on les oppose aux formes lexicalement moins explicites (catégories 5 et 6), à savoir celles qui impliquent un partage préalable de l'information entre le locuteur et son interlocuteur, les résultats montrent clairement que les sujets n'utilisent pas la même stratégie lorsqu'il est question du garçon que lorsqu'il est question de la grenouille ou du chien. Tous les pronoms personnels encodent l'introduction du garçon ou du chien, alors que la grenouille est toujours mentionnée pour la première fois par une forme nominale. Ce procédé a une influence sur la constitution de la narration, dans la mesure où le locuteur attribue par ce biais un statut particulier au garçon et au chien. Cette stratégie peut être considérée comme un indice de l'établissement d'un protagoniste privilégié auquel on attribue un statut particulier.

De plus, l'hypothèse d'une régulation par les images semble également confirmée par l'étude des formes déictiques employées par les 3/4 ans.

Rappelons qu'un système de référence déictique est un système de référence particulier dans lequel on désigne ce dont on parle par rapport à la situation

d'énonciation. L'utilisation d'un système déictique dans une narration à la troisième personne et basée sur des images sans texte, se reflète dans le discours par la présence :

- de marques de la première personne (*je*) mais surtout de la deuxième personne du singulier (*tu*) ;
- d'adverbes, de prépositions de lieu et de pronoms démonstratifs faisant référence aux participants représentés picturalement, ou bien encore aux images elles-mêmes (*ça, ici, là, à côté* sans complément exprimé) ;
- de marques temporelles se référant au moment de l'énonciation, telles que *maintenant, bientôt, hier*, etc.

On trouve dans les productions des sujets 94 formes de déictiques, ce qui représente pour le groupe des 3/4 ans un index de fréquence³³ de 15. Ces sujets se réfèrent aux images elles-mêmes en faisant un usage assez fréquent de l'adverbe *là* ($61/94 = 65\%$ de toutes les marques déictiques). Ils s'adressent aussi directement à leur interlocuteur par des formes impératives du verbe *regarder* (*regarde*). Ces deux exemples montrent que les jeunes enfants ont beaucoup de mal à se détacher de la situation extra-linguistique.

Nous avons donc observé plus haut que la réalisation des contraintes discursives/narratives a des répercussions sur celles des contraintes communicationnelles. Mais la réalisation de ces contraintes a également une influence sur les contraintes linguistiques liées aux spécificités du français pour l'introduction de participants dans un discours, et tout particulièrement avec la tendance observée par Lambrecht (1980, 1981, 1984, 1985), à savoir une préférence de la postposition pour l'introduction d'une nouvelle information. Les résultats de nos plus jeunes enfants s'éloignent quelque peu de cette tendance, dans la mesure où les introductions pré-verbales l'emportent sur les introductions post-verbales (54% contre 46%). La déviation à cette tendance est explicable par le respect de la contrainte discursive/narrative consistant à attribuer des statuts différents aux personnages.

En effet, nous remarquons que les 3/4 ans agissent de manière différente quant à la position de l'introduction à l'intérieur de la clause en fonction de l'identité des participants. Le tableau (7) montre que les sujets emploient les mêmes structures pour encoder le garçon et le chien en opposition à celles qu'ils utilisent pour l'encodage de la grenouille en première mention. Le garçon ainsi que le chien sont mentionnés pour la première fois en position initiale, c'est-à-dire devant le verbe dans la majorité des cas (82%) comme dans l'exemple suivant :

(17) 03;08g 1- 001 i [garçon] s'amuse. 010

³³ L'index de fréquence est obtenu en divisant le nombre de formes déictiques par le nombre total de clauses et en le multipliant par 100 (Beaman, 1984).

002 i [garçon] regarde la grenouille. 070

003 le chien 010 i: met le nez dans l'eau de la grenouille. 030

alors que la grenouille est introduite à une exception près de façon post-verbale. Ce faisant, les jeunes sujets impliquent d'emblée le garçon et le chien dans leurs actions. Cet état de choses se voit confirmé par le fait que même lorsqu'ils introduisent le garçon après le verbe, ils emploient dans la majorité des cas une forme présentationnelle accompagnée du pronom relatif *qui* afin de lier aussitôt la première mention du participant à son action, comme dans l'exemple ci-dessous :

(18) 04;00b 1- 002 aussi ya un petit garçon
003 qui la regarde.

Par contre, la grenouille est introduite le plus souvent sous forme de complément d'objet direct comme dans l'énoncé suivant :

(19) 03;08g 1- 002 i regarde la grenouille. 070

et même sous forme de "labelling" uniquement.

(20) 03;03i 1- 002 une grenouille.

Ainsi, on peut constater que, lorsqu'il s'agit du petit garçon et du chien, ces derniers sont directement impliqués dans des actions dont ils sont les sujets, alors que pour la grenouille, les sujets ne font que souligner son existence et dans certains cas la présenter comme objet de l'action d'un ou des deux autres personnages principaux.

Les formes présentationnelles quant à elles, sont utilisées à une exception près pour le garçon et le chien. Mais les occurrences étant faibles, il est difficile de dire si le choix de ces formes est une réelle manifestation de l'attribution de statuts différents aux trois personnages.

Pour résumer cette première partie sur l'introduction des personnages principaux, on peut faire les remarques suivantes. Les sujets de 3/4 ans privilégient les formes linguistiques explicites et définies pour l'introduction de ces participants avec toutefois un certain nombre d'introductions réalisées sous des formes moins explicites et indéfinies. L'emploi de formes moins explicites a pour conséquence un certain non-respect des contraintes communicationnelles. Ces formes moins explicites sont motivées par le désir d'attribuer des statuts différents aux trois personnages, c'est-à-dire, en d'autres termes, le désir de répondre aux contraintes discursives/narratives. Ce désir est également visible à travers les positions dans lesquelles les enfants introduisent les personnages : en position pré-verbale pour le garçon et le chien, en position post-verbale pour la grenouille. Cette dernière observation nous amène à nous demander si

les enfants considèrent bien la grenouille comme protagoniste privilégié, ou si au contraire ils tendent à traiter ce référent de la manière dont ils traitent les personnages secondaires de l'histoire. C'est entre autres à cette question que nous tentons de répondre en analysant les outils linguistiques employés pour l'introduction des six participants secondaires (taupe, guêpes, chouette, cerf, couple de grenouilles et/ou bébés grenouilles, grenouille de la fin). En ce qui concerne les formes définies, elles sont le reflet d'un système langagier duquel émerge de façon significative l'emploi déictique des formes référentielles, ainsi que la pluri-fonctionnalité de ces formes.

IV. 3. 1. 4. Introduction des personnages secondaires chez les 3/4 ans

Pour l'introduction des personnages secondaires, on observe l'emploi d'un certain nombre de catégories, utilisées également par les jeunes enfants pour l'introduction des personnages principaux : article défini + nom, article indéfini + nom, dislocation à gauche et à droite et pronom personnel disjoint + pronom personnel sujet. Par contre, on constate la disparition de la catégorie pronom personnel sujet, et l'apparition mineure d'autres outils tels que :

- article indéfini + nom + pronom relatif (Art. I + N + Pr. rel.) :

(21) 03;11f 6b 017 une souris qui sort

- pronom relatif (Pr. rel.) :

(22) 04;06a 6a 018 et après - eh ben i regarde

019 ce qui a dans le trou le petit enfant, -

Le tableau (8) ci-dessous donne la distribution de ces différentes formes.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | Post-verbal | | Total |
|-------------------------------|------------|------------------------|---------|-----------|
| | | Présent. | Autres | |
| 1) Art. D + N | 4 (2) | 6,5 (3) | 15 (7) | 25,5 (12) |
| 2) Art. I + N | 4 (2) | 17,5 (8) ³⁴ | 26 (12) | 48,5 (22) |
| 3) DG (déf.) | 15 (7) | - | - | 15 (7) |
| 4) DD (déf.) | 2 (1) | - | - | 2 (1) |
| 5) Art. I + N + Pr. rel. | 2 (1) | - | - | 2 (1) |
| 6) Pr. pers. D + Pr. pers. S. | 2 (1) | - | - | 2 (1) |
| 7) Pr. rel. <i>ce que</i> | 4 (2) | - | - | 4 (2) |
| | 35 (16) | 24 (11) | 41 (19) | |
| <u>__</u> Total | 35 (16) | 65 (30) | | 100 (46) |

Tableau (8) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 3/4 ans pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de leur position dans la clause.

D'après le tableau (8), les enfants de 3/4 ans privilégient l'emploi des formes nominales simples ou disloquées à droite et surtout à gauche pour l'introduction des personnages secondaires. En effet, 43 introductions sur 46 au total, ce qui représente 94% des cas, se réalisent de cette manière contre 6% d'utilisation de pronoms relatifs ou de pronoms personnels disjoints + pronoms personnels sujet. Par rapport aux personnages principaux - et plus précisément du garçon et du chien - dont l'introduction est effectuée dans certains cas par le biais de formes pronominales, les plus jeunes sujets utilisent plus de formes lexicalement explicites pour les personnages secondaires. Cette remarque vient conforter notre hypothèse selon laquelle la contrainte qui consiste à attribuer un statut spécifique à certains personnages dans une narration a des répercussions sur le respect des contraintes communicationnelles. De plus, pour ce qui est du caractère défini ou indéfini de ces introductions, on peut remarquer qu'il existe une répartition équilibrée entre les introductions définies et les indéfinies. 49,5% des premières mentions concernant les personnages secondaires sont définies (catégories 1, 3, 4, 6 et 7) contre 50,5% d'indéfinies (catégories 2 et 5). Là aussi les stratégies diffèrent quelque peu des stratégies d'introduction des personnages principaux, puisque pour ces derniers les enfants de 3/4 ans privilégient les formes définies (88%). Aussi est-il possible d'attribuer cette façon de procéder au respect de statuts narratifs différents en fonction de l'identité des personnages, dans la mesure où les données

³⁴ Une seule de ces occurrences est un labelling.

observées révèlent des différences de traitement en fonction de l'identité des personnages introduits.

Le tableau (8) montre également que les enfants de 3/4 ans préfèrent introduire les personnages secondaires en position post-verbale (65% versus 35% en position pré-verbale), et ce par le biais de formes présentationnelles (34,5% des formes post-verbales). Ils répondent par là même aux contraintes liées aux spécificités du français postulées par Lambrecht (1980, 1981, 1984, 1985) mais pas encore de manière systématique. Cette observation permet de confirmer l'influence des contraintes discursives/narratives sur le choix de l'introduction pré-verbale des participants principaux ainsi qu'au contraire, l'absence d'influence manifeste de ces mêmes contraintes sur l'emploi des formes présentationnelles. En effet, quelle que soit l'identité des personnages (principaux versus secondaires), les enfants font un usage non négligeable de ces formes.

Enfin, la tendance à traiter la grenouille comme un personnage secondaire est soulignée dans ces résultats. Comme pour la grenouille, les enfants privilégient l'introduction post-verbale des personnages secondaires, soit en les plaçant en position de patient (sous forme de complément d'objet direct ou indirect) contrairement aux personnages principaux qui occupent majoritairement la place d'agent (sujet), soit en les introduisant par des formes présentationnelles suivies d'un pronom relatif (5/11), formules permettant d'attribuer tout de suite après sa présentation une action aux personnages secondaires comme dans l'exemple suivant :

(23) 04;00b 6b 020 ya un taupe
021 qui sort d'son trou. -

À la lumière de ces résultats, on peut répondre par l'affirmative à la question portant sur le statut attribué par ces sujets au personnage de la grenouille. Les enfants semblent traiter ce personnage plutôt comme un personnage secondaire que comme un personnage principal, bien que ce soit bel et bien sa disparition qui soit à l'origine de la recherche et donc à la base de la continuité thématique.

De l'utilisation différenciée des outils référentiels en fonction des personnages, on peut dès à présent conclure que les narrateurs paraissent attribuer des statuts différents aux différents participants de l'histoire. Cela nous permet d'en déduire qu'ils établissent des hiérarchies entre les personnages et que par là même ils répondent à leur manière à certains aspects liés aux contraintes discursives/narratives, à savoir définir des protagonistes privilégiés et les confronter avec un certain nombre d'antagonistes. C'est une structure que l'on retrouve en effet, traditionnellement dans certains contes de fées. La macrostructure sémantique de ce type de discours, comprend la quête d'un objet précieux qui a été détourné (la grenouille), cette quête est couronnée de succès à la fin du conte après la confrontation du/des héros (garçon et chien) à un certain nombre d'obstacles représentés par des antagonistes : taupe, guêpes, chouette, cerf (bien que cela dépende de l'interprétation faite par le narrateur du rôle du cerf dans l'histoire), voire même le couple de grenouilles de la fin, dans la mesure où l'on peut se demander s'il va accepter de donner/redonner une grenouille au héros.

En conclusion, on peut affirmer également que la stratégie privilégiée des enfants de 3/4 ans pour l'introduction des participants secondaires est l'utilisation de formes explicites définies, et ce, en position post-verbale. Le respect des contraintes discursives/narratives a pour conséquence un non-respect de certaines contraintes communicationnelles telles que le "given-new contract". Il en va de même pour le respect des contraintes liées aux spécificités du français, à savoir l'introduction post-verbale par le biais de formes présentationnelles. Cette contrainte n'est pas encore respectée de manière systématique.

IV. 3. 1. 5. Maintien et changement chez les 3/4 ans

Après avoir analysé les formes linguistiques utilisées par les enfants de 3/4 ans dans la fonction d'introduction des participants, passons aux fonctions de maintien du même participant ou au contraire de changement de participant, en position de sujet.

Pour commencer, une première constatation. Elle concerne la légère prédominance des changements de référence (53,5%) par rapport au maintien (46,5%), ce qui semble montrer que les jeunes enfants ont en fait tendance à traiter l'histoire

événement par événement. Ainsi, ils construisent leur discours pas à pas, dans lequel les événements ne sont pas hiérarchisés. Le moyen que ces sujets semblent privilégier pour l'alternance des personnages en position de sujet, est d'attribuer une action au garçon, puis d'en attribuer une autre au chien. Ce procédé, très présent, permet donc au jeune enfant d'exprimer la notion de simultanéité, dans la mesure où tout au long de l'histoire l'enfant et le chien réalisent, soit la même action, soit des actions différentes au même moment. Un extrait de la production du sujet 04;00b pour l'image 8-, dans laquelle le chien est poursuivi par les abeilles pendant que l'enfant tombe de l'arbre, illustre ce fait.

(24) 04;00b 8- 024 et puis ya le chien
025 qui court
026 et pis - le petit garçon
027 qui tombe de l'arbre, -

Comme d'autres recherches l'ont montré (Aksu-Koç & von Stutterheim, 1994, entre autres), les enfants de 3/4 ans ne disposent pas encore d'outils grammaticaux plus complexes leur permettant d'encoder la simultanéité de façon différente et par là même de construire un discours plus cohésif et donc plus cohérent.

En ce qui concerne les formes utilisées pour maintenir un référent ou en changer, on constate de façon générale qu'elles ne remplissent pas une de ces fonctions de façon exclusive. Le tableau (9), présenté ci-dessous, donnant la répartition des expressions référentielles, indique que certaines formes, comme les dislocations à gauche ou encore les pronoms personnels sujet par exemple, peuvent remplir les deux fonctions. Il s'agit alors d'un emploi de ces formes peu approprié, puisque dans le premier cas, cela entraîne un sur-marquage du référent et dans le second son sous-marquage, ce qui peut entraîner des problèmes d'identification du référent de la part du récepteur. Mais malgré cela, on peut remarquer que les 3/4 des changements sont faits avec des formes plus explicites et qu'également plus de 3/4 des maintiens le sont avec des formes moins explicites, ce qui représente tout de même une bonne satisfaction des exigences de clarté pour le récepteur.

| Formes | Maintien | Changement |
|---|------------|------------|
| 1) Art. + N <i>le/ un garçon</i> | 7 (16) | 24,5 (67) |
| 2) DG <i>le garçon i</i> | 13 (31) | 40,5 (111) |
| 3) DD <i>i..... le garçon</i> | 2 (4) | 6 (17) |
| 4) Art. + N + Pr. rel. <i>le garçon qui</i> | - | 0,5 (1) |
| 5) Pr. pers. + DD <i>lui i....le garçon</i> | - | 0,5 (2) |
| Sous-total formes plus explicites | 22 (51) | 72 (198) |
| 6) Pr. pers. S. <i>il</i> | 53,5 (127) | 23 (63) |
| 7) Pr. rel. <i>qui</i> | 13,5 (32) | - |
| 8) Ellipse Ø ³⁵ | 9,5 (22) | 0,5 (1) |
| 9) Pr. démonstr. <i>ça</i> | 0,5 (1) | - |
| 10) Pr. pers. D./Pr. pers. D. + Pr.Pers.S. <i>lui / lui i</i> | 2 (5) | 2 (5) |
| 11) Autres <i>rien</i> | - | 2,5 (8) |
| Sous-total formes moins explicites | 78 (187) | 28 (77) |
| Total | 100 (238) | 100 (275) |

Tableau (9) : Pourcentage (et nombre) des formes utilisées pour le maintien et le changement de référent en position de sujet.⁸⁵

IV. 3. 1. 5. 1. Maintien chez les 3/4 ans

Dans la fonction de maintien du référent, ce sont les pronoms personnels sujet qui prédominent avec 53,5% des formes totales, comme dans l'exemple suivant :

- (25) 03;03i 9a 020 et puis le petit garçon i s'fait mal. 010
9b 021 et puis i [garçon] monte sur le truc, -
022 et puis i [garçon] regarde dans leZ arbres. 010

Viennent ensuite les pronoms relatifs avec 13,5%, eux-mêmes suivis par les ellipses (9,5%). L'emploi de ces trois catégories est approprié à la tâche à accomplir, puisqu'une fois un participant introduit, on peut se référer à lui en utilisant des formes référentielles moins explicites. C'est "l'usage anaphorique" de ce type d'outil.

Pour ce qui est des relatifs, on remarque la répartition suivante :

-ya + art. + nom (introduction) + *qui* 19% (6)

- (26) 04;04l 14b 075 puis après: - y a toutes les tortues
076 qui viennent. -

³⁵ Nous étendons la catégorie anaphore zéro à d'autres structures, telles que les adverbiales (gérondifs inclus), les infinitives ; toutes les structures subordonnées dans lesquelles le sujet n'est pas répété. Cette catégorie est désormais appelée "ellipse".

-ya + art. + nom (réintroduction) + *qui* 59% (19)
 (27) 03;11f 7- 019 mais y a la souris,
 020 qui est encore là. -

- verbe + COD (introduction et réintroduction) + *qui* 22% (7)
 (28) 03;03i 7- 015 et puis le petit garçon i veut i veut attraper l'oiseau,
 016 qui est dans le nid. 030

Cette répartition révèle le fait que le pronom relatif est pour l'essentiel utilisé après des formes présentationnelles ou dans des structures de type "promotion" afin de situer ou de resituer les participants sur la scène discursive. Les deux premiers types, comme dans les exemples (26) et (27), sont majoritaires. Ils représentent 78% contre 22% du troisième type. Dans le troisième type, l'utilisation d'un verbe transitif dans la principale opposé à un verbe d'état dans les deux premiers cas, permet à l'enfant de mettre en relation un agent et un patient ; la relative ayant pour unique fonction de souligner l'existence du référent introduit en position d'objet.

Les ellipses quant à elles, sont de natures variées :

- anaphore zéro : juxtaposition de 2 clauses au moins ou coordination par *et* 50%
 (11)

(29) 04;06m 9b 052 i monta,
 053_monta, -
 054_appela quelqu'un /-

(30) 03;08g 4a 017 et puis - le petit garçon (xxx) SOUPIR le petit garçon 010
 prend la ficelle,
 018 et la fait sauter. 030

- adverbiale de manière

(*sans* + infinitif ; *en train de* + infinitif et *en* + participe présent) 23% (5)

(31) 04;04l 2b 017 puis après son p'tiT en= après le petitT enfant il est couché
 sur son lit /
 018 sans se coucher
 019 sans se couvrir. -

(32) 04;04l 3a 035 puis le chien il est danZ un pot
 036 en train de regarder. 010

(33) 04;01g 9a 027 030 et après le petitZ enfant i i i i i s'en va
 028 en courant.

- adverbiale de but (*pour* + infinitif) 18% (4)

(34) 04;06m 7- 046 et ben: 010 i grimpe à les - arbres /
047 pour le faire quelque chose. 020

- participiale (participe passé) 9% (2)

(35) 04;08h 7- 024 après il a vu leZ abeilles
025 accrochées à l'arbre, -

L'anaphore zéro (avec ou sans coordination) est la forme la plus représentée dans cette fonction (50% des cas), devant les adverbiales de manière et de but. Si on sépare les coordinations des juxtapositions, les résultats obtenus vont dans le sens d'autres recherches, puisque dans notre corpus également, les jeunes enfants préfèrent la juxtaposition (41% des anaphores zéro) à la coordination (9%) avant d'utiliser des formes syntaxiques plus complexes, réalisant du même coup des relations sémantiques plus variées avec l'âge. Notons encore à propos des juxtapositions que dans les deux cas relevés, les sujets répètent le même verbe dans des clauses successives :

(36) 04;06m 11- 060 les (xxx) !il tomba!,
061 !tomba!,
062 !tomba!

Dans cet exemple, la juxtaposition a une valeur différente. Elle ne lie pas deux états de choses mais instaure une valeur aspectuelle de continuation. Nous revenons sur le marquage de l'aspect dans le Chapitre V.

Enfin, on relève quelques occurrences de déictiques et de pronoms personnels disjoints accompagnés ou non de pronoms personnels sujet à valeur déictique (11/513), que ce soit pour le maintien ou le changement de référent. Cette constatation vient renforcer le fait déjà attesté par nos données mais également par d'autres recherches, que les enfants s'appuient sur les images pour raconter l'histoire.

IV. 3. 1. 5. 2. Changement chez les 3/4 ans

Le tableau (9) montre que le changement de référence se réalise majoritairement par des formes nominales (72%) contre des formes pronominales ou ellipses (28%). Mais il révèle également une différence d'emploi de la forme nominale simple (catégorie 1) opposée à la forme disloquée (catégorie 2 et 3) dans la fonction de changement. 67 changements de référence, soit 24,5%, s'effectuent à l'aide d'une forme nominale simple, comme dans l'exemple (37), contre 128 (46,5%) de dislocations à gauche ou à droite, illustrés par l'exemple (38).

(37) 04;00k 3a 010 i [garçon] met ses bottes (xxx) son chapeau, 010 ses bottes,
011 la grenouille n'est plus là. 020

- (38) 03;11h 4a 007 le chien i saute, 010
008 petiN enfant i reste dans la maison. 010

Si l'on examine le corpus de façon plus précise, on se rend compte que dans la moitié des cas, les enfants n'ont pas réellement le choix entre les deux formes, puisque 35/67 formes nominales simples (52%) sont utilisées après des formes présentationnelles ou dans des formes de "labelling" sans verbe.

- (39) 04;06a 8- 029 après y a le chien,

On trouve également des cas où les formes nominales simples sont des abandons au cours de l'énonciation ou sont utilisées après l'intervention de l'adulte qui entraîne la production d'une telle forme.

- (40) 04;06d 1- adulte : c'est quoi ça /
003 une grenouille.

Ces remarques montrent que dans ces cas là, les sujets répondent tout naturellement aux contraintes structurelles de la langue, ce qui a pour conséquence de diminuer encore la place qu'occupent les formes nominales simples pour le changement de référence dans le système des 3/4 ans.

Pour ce qui est de la dislocation à gauche, elle est utilisée pour le changement de référence avec une certaine préférence (en comparaison avec la forme article + nom) lorsque ce changement a lieu à un changement d'images (49,5% de dislocations à gauche contre 46% de formes nominales simples à un changement d'images).

Dans cette fonction de changement, on repère également 17 occurrences de dislocations à droite (6%). Elles sont utilisées dans trois circonstances particulières : le changement d'images, l'alternance entre le garçon et le chien, et dans le cas de clauses coordonnées par *parce que*. L'exemple (41) illustre les deux premiers cas de figure, alors que celui de 03;03i illustre le troisième (42).

- (41) 03;11f 12b 041 petit chien il est sur la tête du petit garçon.
13a 042 (xxx) mais i ben le i i fait !chut! comme ça le petit garçon,

- (42) 03;03i 8- 017 le l'oiseau i sort - l'hibou i sort de son nid. 010
018 parc'que il est méchant le chien. -

Ces dislocations à droite montrent que les enfants sont conscients de la nécessité d'utiliser des formes référentielles plus explicites pour cette fonction, afin de construire un discours cohérent et d'éviter toute ambiguïté référentielle pour l'auditeur. Toutefois, le pourcentage reste encore faible. Les dislocations à droite qui se situent elles à un

changement d'images indiquent que les sujets se basent sur le prédécoupage pictural pour construire leurs narrations, et par là même ne construisent pas un discours complètement indépendant du contexte extra-linguistique.

Enfin, on trouve un cas d'utilisation d'article + nom + pronom relatif qui en fait, représente un emploi erroné de la relative, puisqu'il n'y a pas de proposition principale qui introduise la relative, et deux cas de pronom personnel disjoint + dislocation à droite, qui s'apparentent à l'emploi de la dislocation à droite seule et que nous avons donc réunis.

Le tableau (9) indique également que, bien que les 3/4 ans maintiennent les référents en position de sujet en utilisant des formes moins explicites (78%) et qu'ils changent de référence en employant des formes linguistiques plus explicites (72%), ce qui est conforme à un discours clair, il reste néanmoins que 22% des maintiens et 28% des changements se font de façon inappropriée. En effet, dans le premier cas, ils répètent les formes nominales comme dans l'exemple (43), dans le second, des formes pronominales (44).

- (43) 03;08g 4a 020 le chien - saute par la fenêtre. 050
4b 021 le chien - lèche le p'tit garçon. 010

- (44) 03;11h 8- 021 et le chien i court. 010
9a 022 après i[garçon] monte dans dans: gros caillou. 060

Peut-on conclure de ces chiffres que les enfants ne disposent pas encore d'un système référentiel stable ? J'opterais plutôt pour une réponse impliquant la prise en compte des différents types de contraintes nécessaires à l'élaboration d'une narration cohérente et plus particulièrement le rôle des contraintes discursives/narratives sur ce système référentiel.

Cette hypothèse tend à se confirmer lorsqu'on examine l'emploi des dislocations à gauche dans la fonction de maintien. En effet, 90% (28/31) des dislocations à gauche sont utilisées à un changement d'image, ce qui a pour conséquence un sur-marquage de la référence.

- (45) 03;11h 6b 015 le petit garçon i regarde le trou / 020
7- 016 après le petit garçon i va voir les mouches, -

Ce fait illustre que les jeunes enfants considèrent l'histoire comme une suite d'images représentant des événements indépendants les uns des autres. Cela a pour conséquence un traitement local de la tâche avec la réalisation d'une cohérence locale en contradiction avec une cohérence à un niveau supérieur, celle du texte. On peut tirer les mêmes conclusions de l'usage que font les enfants de la dislocation à droite pour

remplir la fonction de maintien, puisque les quatre cas apparaissent à la frontière de deux images.

(46) 03;11f 8- 027 et lui il est tombé.- petit garçon.

9a 028 ben i veut monter sur une pierre, - le petit garçon.

De plus, il apparaît clairement que l'identité des participants et leur rôle dans la continuité thématique a une influence non négligeable sur les expressions référentielles utilisées. En effet, les pronoms personnels sujet dans la fonction de changement de référence sont plus largement utilisés lorsqu'il s'agit du garçon (68%), du couple garçon/chien (17,5%) et du chien (9,5%) que pour tous les autres participants confondus (5%). On retrouve ici le rôle de protagoniste privilégié attribué au garçon et dans une moindre mesure au couple garçon/chien. Le garçon est traité comme un protagoniste privilégié, ce qui constitue la "stratégie du sujet thématique". Rappelons à ce propos qu'il est souvent difficile de déterminer exactement si les enfants parlent du couple garçon/chien ou bien du seul garçon en raison de l'homophonie des deux pronoms personnels sujet, singulier *il* et pluriel *ils* ainsi que de l'absence de marque du pluriel sur les verbes du premier groupe au présent. Cette tendance à considérer le garçon comme personnage principal se confirme si l'on observe l'utilisation des pronoms personnels dans une autre position que dans celle de sujet. Les données montrent que sur 25 pronoms personnels autres que sujet, 13 renvoient au seul garçon (52%) en position de complément d'objet direct (10), d'objet indirect (2) et de locatif (1). Ainsi, on peut conclure de cette étude des pronoms personnels dans la fonction de changement que leur emploi est motivé par les contraintes discursives/narratives au détriment des contraintes communicationnelles (sous-marquage).

En conclusion, on observe deux stratégies majeures employées par les 3/4 ans : l'utilisation de pronoms personnels sujet pour le maintien du même référent en position de sujet et celle de dislocations à gauche pour le changement de référence. Ces utilisations sont appropriées en français. Toutefois, il faut noter que le système des sujets n'est pas encore totalement conforme au système cible, dans la mesure où les données montrent également un emploi important de pronoms personnels sujet dans la fonction de changement, et ce, principalement lorsqu'il est question du garçon ; ainsi que de dislocations à gauche dans celle de maintien du même référent. Ces remarques vont dans le sens d'une maîtrise incomplète des formes et de leurs fonctions. Cette maîtrise incomplète joue un rôle non négligeable sur la cohérence des productions, puisque les références aux personnages sont soit sur-marquées, soit sous-marquées. Ces sur- et sous-marquages sont le reflet de la difficulté des enfants à remplir les différentes contraintes de manière simultanée.

IV. 3. 2. Référence aux participants : les 5 ans

IV. 3. 2. 1. Les sujets de 5 ans et leurs productions

Comme on peut le remarquer sur le tableau (10) ci-dessous, on compte parmi nos sujets, vingt enfants âgés de 5 ans à 5 ans et 11 mois. L'âge moyen dans cette tranche d'âge est de 5 ans et 5 mois. On constate également que le nombre moyen de clauses par sujet s'élève à 51,5 avec des variations assez importantes, puisque la plus courte production contient 31 clauses, contre 76 pour la plus longue.

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Nombre de sujets | 20 |
| Âge moyen des sujets | 05;05 |
| Âges limites | 05;00 - 05;11 |
| Nombre total de clauses | 1026 |
| Nombre moyen de clauses/sujet | 51,5 |
| Limites du nombre de clauses | 31-76 |

Tableau (10) : Les 5 ans et leurs productions.

On note donc des variations quantitatives dans les productions des enfants de 5 ans, mais ces productions varient également de façon assez significative du point de vue qualitatif.

IV. 3. 2. 2. Nombre et identité des personnages chez les 5 ans

En ce qui concerne la référence aux personnages de l'histoire, tous les sujets mentionnent les trois personnages dits principaux : le garçon, le chien et la grenouille, mais par contre, pour ce qui est du nombre de participants secondaires évoqués, ce dernier varie beaucoup selon les sujets. L'un d'entre eux (05;11) n'en mentionne que deux. Il n'évoque que les guêpes et le cerf, alors que d'autres les évoquent tous. Le tableau (11) illustre ces variations.

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | Nbre de sujets qui les mentionnent |
|---|------------------------------------|
| 0 | - |
| 1 | - |
| 2 | 1 |
| 3 | 3 |
| 4 | 1 |
| 5 | 11 |
| 6 | 4 |

Tableau (11) : Nombre de personnages secondaires mentionnés par nombre de sujets chez les 5 ans

Les données révèlent que 75% des enfants de 5 ans mentionnent au moins cinq participants secondaires sur 6 au total. Seulement cinq enfants sur vingt n'en évoquent que 4 ou moins. De plus, on observe des différences d'attitudes chez les sujets lorsqu'on examine le pourcentage de mentions pour chacun des participants secondaires. Ces résultats montrent que les enfants n'attachent pas une égale importance aux différents participants. En effet, seulement 12 sujets sur 20 parlent de la grenouille de la fin, et 13 sur 20 de la taupe du début de l'histoire, contre 18 sujets qui mentionnent le cerf, par exemple. Les sujets établissent même une sorte de hiérarchie entre ces participants, hiérarchie que l'on peut représenter par la formule suivante :

Grenouille (fin) < Taupe < Guêpes < Chouette < Couple grenouilles = Cerf

Cette formule indique que la grenouille de la fin est mentionnée moins souvent que la taupe, 60% de mentions pour la première contre 65% pour la seconde, laquelle est, elle même, mentionnée moins fréquemment que les guêpes (80%) et la chouette (85%). Le couple de grenouilles et le cerf sont à égalité et culminent tous les deux à 90% de mentions.

La question que soulèvent de tels résultats est la suivante : quels sont les motifs qui poussent les sujets à traiter les participants secondaires de manière différente ? On peut trouver une corrélation entre le pourcentage de mentions et le rôle agentif que ces participants jouent dans l'histoire. C'est ainsi que l'on trouve dans les productions des 5 ans un fort pourcentage de mentions de la chouette et du cerf dont les actions placent le petit garçon en position de patient (la chouette fait tomber le petit garçon sur l'image 8- et le cerf le fait également tomber sur l'image 11-). C'est dans ces deux cas que le participant secondaire apparaît le plus clairement dans son rôle d'antagoniste.

Pour finir, une remarque concernant "la grenouille de la fin" qui a un statut quelque peu particulier. On ne peut pas vraiment parler de personnage secondaire, quelle que soit l'interprétation donnée par les narrateurs : savoir si la grenouille de la fin

est la même que celle du début ou non, puisqu'en effet, quelle que soit cette interprétation, la grenouille reste l'objet de la quête. Aussi, son absence serait-elle plutôt à interpréter comme le signe d'un problème de maintien de la continuité thématique jusqu'au bout de l'histoire chez nos sujets de 5 ans. Cette remarque va dans le sens des résultats obtenus dans le Chapitre III sur la continuité thématique. En effet, seulement 33% des enfants de 5 ans encodent de manière explicite la résolution du problème, c'est-à-dire la découverte d'une/de sa grenouille par le petit garçon.

On peut par ailleurs remarquer des variations quant aux termes lexicaux utilisés par les sujets pour se référer aux différents participants secondaires. En effet, les enfants de 5 ans semblent avoir quelques difficultés à dénommer de façon précise les différents animaux. Cela transparaît dans leur utilisation d'expressions indéfinies telles que *quelque chose* (sujet 05;07i pour désigner la taupe), ou de l'hypéronyme *animal* (sujet 05;10k pour renvoyer au cerf). L'un des sujets s'adresse même de façon directe à l'adulte en lui posant la question suivante : *c'est quoi ça* (05;05g pour la taupe). On relève aussi un nombre assez conséquent d'hésitations qui se manifestent sous la forme de pauses, de faux-départs mais également d'autoreformulations du type *un souris ou marmotte* (05;07u). Ces hésitations, manifestations de l'autorégulation à l'oeuvre au cours de la production, sont un bon indice des difficultés des enfants à réaliser la tâche. Mais ces constatations vont aussi dans le sens de l'hypothèse d'une hiérarchisation des participants secondaires de la part des sujets, dans la mesure où, si l'on considère les épisodes de plus près, on se rend compte que c'est justement dans les épisodes les plus souvent mentionnés que l'on comptabilise le plus grand nombre d'hésitations et d'autoreformulations. C'est surtout le cas dans l'épisode du cerf dans lequel les narrateurs cherchent à tout prix à introduire le cerf, même si cette introduction se fait au détriment de la compréhension de l'auditeur. Aussi trouve-t-on des formes telles que *la femelle de, le lièvre*, ou tout simplement un pronom personnel sujet *il* pour désigner le cerf. Nous pouvons en conclure que la production des enfants est dirigée par le discours narratif et que pour répondre à cette contrainte les enfants exploitent des formes linguistiques même si elles sont restreintes et peuvent poser un certain nombre de problèmes d'identifications à l'auditeur.

Il existe donc des variations parmi les enfants de 5 ans, en ce qui concerne d'une part, le nombre de participants évoqués, et d'autre part, le lexique utilisé pour s'y référer. Qu'en est-il des formes linguistiques utilisées pour introduire ces participants ? Y retrouve-t-on des différences de traitement selon le statut attribué aux différents participants ? Examinons dans un premier temps les outils employés pour la première mention des trois participants principaux, avant de passer à l'étude de l'introduction des autres participants.

IV. 3. 2. 3. Introduction des personnages principaux chez les 5 ans

Nos données montrent que les enfants de 5 ans utilisent huit formes linguistiques différentes pour introduire le garçon, le chien et la grenouille. Ces formes sont les suivantes :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(47) 05;10k 1- 002 et i regardait la grenouille, -

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(48) 05;08q 1- 001 alors euh - là une maison avec un p'tiT enfant

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(49) 05;04e 1- 002 qui avec son chien qui recherche - une gre- sa grenouille.
020

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :

(50) 05;07u 1- 001 le chien i regarde danZ un bocal,

- article indéfini + nom disloqué à gauche (DG indéf.) :

(51) 05;00p 1- 001 un p'tit garçon eh ben 010 il a un chien /

- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) :

(52) 05;04o 2a 003 et puis après euh i dort,

- pronom personnel objet (Pr. pers. O.) :

(53) 05;08j 15 - 073 et puis - il la prend / -

- pronom personnel disjoint + pronom personnel sujet (Pr. pers. D. + Pr. pers. S.) :

(54) 05;07t 1- 002 et lui aussi il la regarde

Le tableau (12) est une récapitulation des formes linguistiques et de leurs occurrences relevées pour l'introduction des personnages principaux. Dans ce tableau, pour une meilleure lisibilité des résultats, nous rassemblons les pronoms personnels disjoints + pronoms personnels sujet aux pronoms personnels sujet seuls. Ce regroupement est possible dans la mesure où il n'y a qu'une seule occurrence de pronom personnel disjoint + pronom personnel sujet, et que dans les deux catégories, les formes sont peu explicites lexicalement et définies.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | | | Post-verbal | | | | | | Total |
|----------------------|-------------|-------------|------------|--------------------|-------------|--------------------|------------|------------|--------------|--------------|
| | | | | Présentationnelles | | | Autres | | | |
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | |
| 1) Art. D + N | 6,5 (4) | 5 (3) | 1,5 (1) | 1,5 (1) | 1,5 (1*) | 1,5 (1*) | - | 3,5 (2) | 13,5 (8) | 34,5 (21) |
| 2) Art. I + N | - | - | - | 5 (2*) (1) | 1,5 (1*) | 3,5 (1*) (1) | 1,5 (1) | 5 (3) | 8,5 (5) | 25 (15) |
| 3) Adj. poss. + N | - | 1,5 (1) | - | - | 1,5 (1*) | - | - | - | 3,5 (2) | 6,5 (4) |
| 4) DG (indéf.) | 1,5 (1) | - | - | - | - | - | - | - | - | 1,5 (1) |
| 5) DG (déf.) | 11,5 (7) | 13,5 (8) | - | - | - | - | - | - | - | 25 (15) |
| 6) Pr. pers. S. | 5 (3) | - | - | - | - | - | - | - | - | 5 (3) |
| 7) Pr. pers. O. | - | - | 1,5 (1) | - | - | - | - | - | - | 1,5 (1) |
| Total | 24 (15) | 20 (12) | 3 (2) | 6,5 (3) | 4,5 (3) | 4,5 (3) | 1,5 (1) | 8,5 (5) | 25,5 (15) | 100 (60) |
| | 48 (29) | | | 16,5 (10) | | | 35,5 (21) | | | |
| | 48 (29) | | | 52 (31) | | | | | | |

Tableau (12) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 5 ans pour l'introduction des personnages principaux en fonction de leur identité et de leur position dans la clause.

Les résultats donnés dans le tableau (12) montrent que les enfants de 5 ans utilisent de façon majoritaire des formes nominales, simples ou disloquées à gauche (catégories 1 à 5), pour l'introduction des participants principaux. Cette stratégie représente 95,5% des cas (56 occurrences), ce qui tend à montrer que les sujets de cette tranche d'âge tiennent compte du besoin de l'auditeur, dans la mesure où ils emploient presque tous les formes les plus explicites lexicalement, pour mentionner les trois personnages pour la première fois. Seulement 6,5% des introductions se font par l'intermédiaire de formes pronominales. Il est difficile de motiver ces introductions pronominales par l'influence des contraintes discursives/narratives, dans la mesure où les occurrences sont rares (4/60). Néanmoins, 3/4 d'entre elles concernent le garçon.

Bien que la majorité des enfants de 5 ans utilisent des formes lexicalement explicites pour l'introduction des personnages principaux, ils n'obéissent pas complètement aux contraintes communicationnelles, puisqu'ils ne remplissent pas le "given-new contract" qui demande une première mention indéfinie. En effet, plus de 73,5% des premières mentions sont définies (catégories 1, 3, 5, 6 et 7), et ce, indépendamment de l'identité du référent. Ce pourcentage souligne la difficulté des enfants de 5 ans à produire un discours décontextualisé. Cet état de choses est confirmé par ailleurs par un emploi important de déictiques dans les productions de ces sujets. On compte 143 expressions déictiques pour 1026 clauses ce qui représente un index de fréquence de 14. La majorité de ces expressions déictiques sont du type *là*.

Il faut noter cependant des variations d'emploi de ces formes en fonction des sujets concernés. En effet, certains d'entre eux, comme le sujet 05;07u - mais ils sont rares - n'en utilisent que très peu, alors que d'autres introduisent presque toutes leurs clauses par le déictique *là*. C'est le cas du sujet 05;00r dont nous donnons ci-dessous un extrait de la production.

- (55) 05;00r 9b 018 et là il est monté sur une pierre. 070
 10a 019 et là le p'tit garçon il est monté sur le chèvre. 010
 10b 020 et là il est à l'envers. 010
 021 et le chien et le chien il les suit. 020
 11- 022 et là la chèvre elle le fait tomber le petit garçon et le chien aussi. 060
 12a 023 et là le le p'tit garçon il est tombé dans l'eau,
 12b 024 et le chien il est sur sa tête, -
 13a 025 et là i sont en train de tomber. 060
 13b 026 et là il est en train de monter sur l'bout de bois. 010
 14a 027 et puis là i sont montés,

Enfin, un troisième cas de figure d'utilisation des déictiques est illustré par l'exemple (56), tiré de la production du sujet 05;07t qui utilise le déictique *là* à chaque changement d'images :

- (56) 05;07t 5- 021 et puis là- i regarde le petit garçon et même le chien,
022 i sort le chien. -
- 6a 023 et p= - et puis là. - le chien i regarde leZ abeilles,
024 et puis lui i regarde
025 ce qui a dans l'trou. -
- 6b 026 puis après - lui i sent une drôle d'odeur,
027 et puis là parce que là c'est: - là uN animal
028 qui sent une drôle d'odeur,
029 et lui i regarde toujours les leZ abeilles. 010
- 7- 030 et puis là - ya leZ abeilles
031 qui tombent après, -
032 puis lui i regarde dans l'crou / -
- 8- 033 pis là leZ abeilles i poursuit le chien
034 parce que il lui a fait tomber. 010
- 9a 035 et puis là ya uN aigle,
036 alors - i fait comme ça, -

On peut aussi considérer ce mode déictique comme un moyen utilisé par les jeunes narrateurs pour réaliser une tâche encore trop difficile pour eux. Cette hypothèse semble confirmée par la présence de commentaires métalinguistiques du type *chais pas comment i s'appelle* (05;07i) ou encore *je crois que c'est une chouette* (05;05n) relevés dans les productions des 5 ans. Ces commentaires sont à la fois l'extériorisation de commentaires intérieurs et des demandes de confirmation ou d'aide implicite à l'auditeur. Dans ces moments là, les enfants sont très proches - malgré la consigne qui met l'accent sur le caractère monologique de la tâche - d'un mode interactif de production, dans lequel ils font appel à leur auditeur par défaut d'autonomie dans le but de résoudre la tâche. On retrouve par ailleurs des traces de ce mode de fonctionnement interactif dans des questions ponctuelles posées au partenaire de manière explicite, afin de venir à bout d'un problème lexical, comme dans la narration de 05;05g.

- (57) 05;05g 6b 025 c'est quoi ça.

Ces exemples sont le reflet de la difficulté des enfants à se détacher du prédécoupage en images, et par là même de produire un discours décontextualisé. La présence d'un certain nombre de "labelling" ne fait que confirmer cette difficulté. Sept introductions

se font par l'intermédiaire de cette structure linguistique qui ne fait que placer le référent sur la scène discursive.

Les résultats que nous venons de discuter, montrent, d'une part, que les enfants de 5 ans ont encore certaines difficultés à obéir aux contraintes communicationnelles, puisqu'ils s'en remettent aux capacités d'inférence de l'auditeur en utilisant des formes pronominales pour la première mention, et d'autre part, qu'ils utilisent le support pictural pour construire leur narration.

L'étude de la position pré-verbale versus post-verbale nous renseigne sur la façon dont les enfants répondent à la contrainte discursive qui est d'établir des statuts différents aux personnages. Indépendamment de l'identité des personnages, les introductions post-verbales l'emportent sur les introductions pré-verbales, mais seulement d'une courte tête (52% contre 48%).

Mais, si l'on tient compte des différents traitements liés à l'identité des participants, on note des différences entre les moyens utilisés pour le garçon et le chien par rapport à ceux utilisés pour la grenouille. En effet, dans nos données, on trouve plus d'introductions pré-verbales pour le garçon et le chien que pour la grenouille. 75% des premières mentions pour le garçon, 60% pour le chien contre seulement 10% pour la grenouille se font de façon pré-verbale. Examinons le cas de chacun des trois participants.

Tout d'abord en ce qui concerne le petit garçon, il est introduit majoritairement en position pré-verbale par le biais de formes nominales définies qui remplissent la position de sujet grammatical. Cette façon de procéder permet au narrateur de lier l'agent directement à son action. Même dans les cas d'introductions post-verbales (25%), les enfants ne se contentent pas d'une simple présentation mais, soit, donnent un certain nombre de caractéristiques du petit garçon, soit lui attribuent une action. Le petit garçon est - dans deux cas sur cinq introductions post-verbales - introduit par le truchement de formes présentationnelles de la forme *c'est* + art. + nom, *ya* + art. + nom, toutes les deux complétées par une relative.

Passons ensuite au cas du chien. Ce dernier est introduit par des formes nominales dont 80% sont définies et dont 60% sont pré-verbales. L'introduction pré-verbale permet de placer le chien en agent d'une action. Dans les autres cas, le chien occupe, soit la place syntaxique du complément d'accompagnement comme dans l'exemple (58), ce qui lie le chien à son maître,

- (58) 05;07i 1- 001 alors - c'était un petit garçon -
002 qui avait une grenouille - avec un chien.-

soit le chien est introduit sous forme de "labelling", un moyen indiquant que le narrateur se contente de la seule existence du participant mentionné (59).

(59) 05;08q 1- 003 et là un petit chien, -

Ces résultats montrent que les sujets accordent une place privilégiée au garçon et dans une moindre mesure au chien, puisqu'ils les placent l'un comme l'autre majoritairement en position d'agent d'une action dès leur introduction, contrairement à leur attitude face à la grenouille. En effet, la grenouille est majoritairement introduite en position post-verbale (90%). Comme le chien, elle est liée au garçon (2 cas sur 20), mais contrairement au chien, elle occupe, dans 13 cas sur 20, la place d'objet direct comme l'illustre l'exemple (60) :

(60) 05;10k 1- 002 et i regardait la grenouille, -

Même en position pré-verbale, la grenouille occupe la fonction grammaticale de complément d'objet direct. Restent trois cas d'introductions post-verbales dans lesquelles les sujets ne font que placer la grenouille sur la scène discursive par le biais de formes présentationnelles ou de "labelling". Enfin, un sujet mentionne la grenouille pour la première fois en position de sujet. Mais cet emploi ne donne aucun caractère agentif à la grenouille, dans la mesure où le sujet ne fait que la localiser.

Les résultats des 5 ans que nous venons de présenter infirment quelque peu ceux de Lambrecht (1984, 1985) qui affirme qu'en français oral chez les adultes, les introductions d'un nouveau référent se font par le biais de formes présentationnelles et donc en position post-verbale. En effet, cette tendance peut entrer en compétition avec les contraintes discursives/narratives, comme nous le constatons dans nos données, puisque des variations sont apparues en fonction du statut des participants. Le garçon et le chien sont plus fréquemment introduits en position pré-verbale que la grenouille. De plus, de manière générale, les formes présentationnelles ne représentent que 1/3 des introductions post-verbales. C'est donc un équilibre dans la réalisation linguistique de ces différentes contraintes que nos sujets doivent chercher à atteindre, afin de réaliser la tâche narrative de manière satisfaisante.

V. 3. 2. 4. Introduction des personnages secondaires chez les 5 ans

Pour l'introduction des personnages secondaires, les sujets de 5 ans utilisent un éventail plus large de formes linguistiques. On trouve en effet dans cette fonction, dix formes différentes qui sont les suivantes :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(61) 05;07i 10a 043 et la biche !sorta! -

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(62) 05;08q 6b 025 c'est un castor. 020

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :
 (63) 05;00r 8- 017 et là la chouette elle l'a fait tomber le p'tit garçon. 070

- article défini + nom disloqué à droite (DD déf.) :
 (64) 05;04v 025 parce que la: elle lui a mordu le nez là la taupe. 050

- article + nom + pronom relatif (Art. + N + Pr. rel.) :
 (65) 05;07t 10a 039 pis après ben le: le: le cerf ou une biche qui vient derrière
 l'rocher,

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :
 (66) 05;07t 15- 055 puis là - il a dit au revoir à ses bébés grenouilles / -

- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) :
 (67) 05;05g 6b 023 il [taupe] le pique le nez

- pronom personnel objet (Pr. pers. O.) :
 (68) 05;08j 14b 070 après - et ben, 040 le p'tit garçon i les [couple] voit

- pronom démonstratif (Démonstr.) :
 (69) 05;10k 6a 024 et avait trouvé ça [taupe]. 050

- pronom indéfini (Pr. indéf.) :
 (70) 05;07i 6b 023 et sorta quelque chose [taupe]. 010

Le tableau (13) ci-dessous donne la distribution de ces formes.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | Post-verbal | | Total |
|---------------------------------------|------------|-------------|-----------|----------|
| | | Présent. | Autres | |
| 1) Art. D + N | 4 (4) | 4 (4) | 20 (19) | 28 (27) |
| 2) Art. I + N | 5 (5) | 24,5 (23) | 23,5 (22) | 53 (50) |
| 3) Adj. poss. + N | 2 (2) | - | - | 2 (1) |
| 4) DG (déf.) | 10 (9) | - | - | 10 (9) |
| 5) DD (déf.) | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| 6) Art. déf/indéf ? + N + Pr. rel. | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| 7) Pr. pers. S. | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| 8) Pr. pers. O. | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| 9) Démonst. | - | - | 2 (2) | 2 (2) |
| 10) Pr. indéf. | 1 (1) | - | - | 1 (1) |
| Total | 26 (25) | 28,5 (27) | 45,5 (43) | 100 (95) |
| | 26 (25) | 74 (70) | | |

Tableau (13) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 5 ans pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de leur position dans la clause.

Des résultats reportés dans le tableau (13), deux conclusions principales peuvent être tirées. La première concerne la domination des formes lexicalement explicites pour l'introduction des personnages secondaires, la seconde, l'équilibre entre les formes définies et les formes indéfinies dans cette même fonction. Commençons par examiner la première conclusion. Comme nous venons de le constater, 95% des introductions des personnages secondaires se fait par le biais de formes nominales (catégories 1 à 6 du tableau) contre seulement 5% de formes pronominales (catégories 7 à 10) du même tableau). Ainsi, les chiffres montrent que la majorité des sujets respectent les besoins de compréhension de leur auditeur en utilisant des formes lexicalement explicites pour les premières mentions. Mais on peut se demander par ailleurs, ce que représentent les 5% d'introductions moins explicites (7 à 10). Deux explications sont possibles. La première concerne une réalisation encore imparfaite de la part des 5 ans d'un discours décontextualisé. La seconde est en relation avec un problème potentiel d'interprétation des référents représentés picturalement. Il est difficile de trancher en faveur de l'une ou de l'autre de ces explications, dans la mesure où la moitié des exemples vient soutenir la première et l'autre moitié la seconde. En effet, d'une part, les sujets semblent avoir des difficultés à identifier la taupe (71), ce qui est plausible puisque même certains adultes en éprouvent, mais d'autre part, les

enfants introduisent les grenouilles de la fin par des pronoms personnels (72), ce qu'on ne saurait expliquer par un problème d'identification.

- (71) 05;05g 6b 022 lui il a peur qu'
023 il [taupe] le pique le nez
024 le chien i monte.
025 c'est quoi ça .

adulte 1 : c'est quoi ça

adulte 2 : un petit raton laveur un petit raton laveur

- (72) 05;08j 14a 069 et puis après - ils les [grenouilles] voyent,

Néanmoins, les résultats concernant l'introduction des personnages principaux peuvent nous aider à expliquer le phénomène et à trancher entre les deux interprétations. En effet, nous avons remarqué que dans ce domaine aussi les enfants de 5 ans font un usage déictique des formes. Cette tendance nous pousse à pencher plutôt en faveur de la première interprétation, à savoir un problème de décontextualisation de la part des sujets de 5 ans.

La deuxième conclusion que l'on peut tirer du tableau (13) concerne, comme nous l'avons souligné, un équilibre entre les introductions définies (catégories 1, 3, 4, 6, 7, 8 et 9) et les introductions indéfinies (catégories 2 et 10), puisque les premières représentent 45% contre 54% pour les secondes. Si l'on s'en tient à une première définition un peu simple du "given-new contract", selon laquelle on trouve des formes indéfinies pour les premières mentions et des définies pour les mentions suivantes, on pourrait croire que les enfants de 5 ans ne remplissent pas le contrat de manière satisfaisante. Toutefois, une étude plus approfondie de ces formes conduit à une autre conclusion. En effet, rappelons que selon Du Bois (1980), une information ancienne peut avoir le statut d'indéfini et inversement une information nouvelle peut recevoir celui de défini dans un certain nombre de contextes, tels que par exemple lorsque ce contexte permet des inférences passerelles. Ainsi, si l'on examine de manière plus poussée les introductions définies, on se rend compte qu'en fait 44% de ces introductions sont justifiées du point de vue d'un "given-new contract" affiné. Ces 44% concernent la première mention revêtant la forme adjectif possessif + nom comme dans l'exemple suivant :

- (73) 05;07t 15- 055 puis là - il a dit au revoir à ses bébés grenouilles / -

ainsi que certaines formes nominales définies comprenant un numéral. Ce cas est illustré dans l'exemple (74) ci-dessous :

- (74) 05;11s 14a 048 oh deux petites grenouilles étaient là. 010

On peut donc conclure que les enfants de 5 ans s'adaptent en grande partie à l'auditeur, c'est-à-dire qu'ils obéissent aux contraintes communicationnelles. Cette conclusion confirme nos résultats concernant l'introduction des personnages principaux. En effet, rappelons que dans l'encodage de leur introduction, les enfants respectent dans la plupart des cas les contraintes communicationnelles et que les exemples de non-respect de ces contraintes sont imputables aux contraintes discursives/narratives.

Les introductions des personnages secondaires sont majoritairement réalisées en position post-verbale. En effet, celles-ci représentent 74% des cas contre 26% d'introductions pré-verbales. On peut donc dire que dans environ 3/4 des cas, quand il s'agit d'introduire les personnages secondaires, les enfants obéissent à la contrainte spécifique du français mise en évidence par Lambrecht (1980, 1984, 1985) concernant une préférence pour une introduction post-verbale des référents en français parlé. À l'intérieur des introductions post-verbales, on peut encore distinguer quatre cas :

- art. + nom/COD, COI, locatif 58,5% (41)
(75) 05;04o 14b 030 et iZ ont vu des grenouilles. 030
- *ya* ou *c'est* + art. + nom + qui 20% (14)
(76) 05;07u 8- 026 et après ya un hibou
027 qui sort / -
- *ya* ou *c'est* + art. + nom 18,5% (13)
(77) 05;08q 8- 032 et c'était un hibou
- démonstratif remplissant la fonction de COD 3% (2)
(78) 05;10k 6a 024 et avait trouvé ça. 050

Dans les catégories qui comprennent une forme présentationnelle, on se contente, soit de mentionner tout simplement l'existence d'un nouveau référent, soit de le définir plus largement en lui attribuant une action. Par contre, dans les autres catégories, les narrateurs complexifient leurs introductions en mettant en relation dès leur apparition les personnages secondaires avec les personnages principaux. De plus, parmi les 25 introductions pré-verbales, on trouve une utilisation du pronom personnel objet comme dans l'exemple suivant :

- (79) 05;08j 14a 069 et puis après - ils les [grenouilles] voient,

Ces résultats montrent que les moyens mis en oeuvre par les enfants de 5 ans se diversifient et se complexifient, mais ils montrent aussi qu'ils ont du mal à changer de perspective et que leur perspective privilégiée reste celle du petit garçon en position de sujet et donc en agent de l'action.

Enfin, nous notons ici encore une tendance à associer les formes nominales indéfinies à la position post-verbale puisque 88% des formes indéfinies sont également en position post-verbale.

En conclusion de cette partie sur l'introduction des personnages secondaires chez les 5 ans, on peut dire que la stratégie privilégiée de ces sujets est l'utilisation de formes nominales, c'est-à-dire de formes lexicalement explicites et indéfinies et ce, en position post-verbale. Ils répondent par là même aux exigences de la tâche, même si on trouve encore quelques emplois non appropriés d'introductions définies et pré-verbales dans leur production. Mais les déviations aux contraintes communicationnelles et aux contraintes linguistiques liées aux spécificités du français ne sont pas aussi nombreuses pour les participants secondaires que pour les principaux. Cet état de choses montre que les contraintes discursives/narratives, à savoir l'établissement d'une hiérarchie entre les personnages influencent le comportement des enfants de 5 ans.

IV. 3. 2. 5. Maintien et changement chez les 5 ans

Après l'étude de l'introduction des participants animés, passons à l'étude des formes employées pour maintenir et changer de référence en position de sujet. Avant de passer à cette répartition, remarquons que le nombre total de maintiens est moins élevé que celui des changements. Cette différence se confirme dans la comparaison des index de fréquence qui sont de 33 pour le premier contre 47 pour le second. Les sujets de 5 ans favorisent donc la fonction de changement de référence aux dépens de celle de maintien.

On relève dans nos données onze formes différentes permettant d'encoder les fonctions de maintien et de changement de la référence, qu'il s'agisse de personnages principaux ou secondaires. Ces formes se répartissent de la manière suivante : les neuf premières sont communes aux deux fonctions :

- article + nom (Art. + N) : *le garçon*
 - article + nom disloqué à gauche (DG) : *le garçon i //il*
 - pronom personnel disjoint + article + nom disloqué à gauche (Pr. pers. D. + DG) : *lui le garçon il*
 - article + nom disloqué à droite (DD) : *ille garçon*
 - pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) : *il / i*
 - pronom personnel disjoint + pronom personnel sujet (Pr. pers. D. + Pr. pers. S.) : *lui il*
 - pronom relatif (Pr. rel.) : *qui*
 - ellipse (Ellipse) : \emptyset
 - pronom démonstratif (Démonstr.) : *ça*
- alors que
- article + nom + pronom relatif (Art. + N + Pr. rel.) : *le garçon qui*

ne concerne que le maintien et

- autres : *rien*

ne remplit que la fonction de changement de référence.

Les formes décrites ci-dessus se répartissent de la façon suivante entre les fonctions de maintien et celle de changement de référence :

| Formes | Maintien | Changement |
|------------------------------------|------------|------------|
| 1) Art. + N | 9 (31) | 32 (154) |
| 2) DG ³⁶ | 7,5 (27) | 29 (138) |
| 3) DD | 0,5 (3) | 4 (18) |
| 4) Art. + N + Pr. rel. | 0,5 (1) | - |
| Sous-total formes plus explicites | 17,5 (62) | 65 (310) |
| 5) Pr. pers. S. | 50,5 (179) | 29 (140) |
| 6) Pr. rel. | 12,5 (44) | 0,3 (1) |
| 7) Ellipse | 18,5 (66) | 1,5 (8) |
| 8) Démonstr. | 0,5 (2) | 0,4 (2) |
| 9) Pr. pers. D. + Pr. pers. S. | 0,5 (1) | 3,5 (17) |
| 10) Autres | - | 0,3 (1) |
| Sous-total formes moins explicites | 82,5 (292) | 35 (170) |
| Total | 100 (354) | 100 (479) |

Tableau (14) : Pourcentage (et nombre) des formes utilisées pour le maintien et le changement de référent en position de sujet chez les 5 ans.

Le tableau (14) ci-dessus illustre clairement le fait que les formes répertoriées sont, à deux exceptions près (catégories 4 et 10), utilisées, à la fois pour la fonction de maintien et pour celle de changement de référence. Toutefois, on peut noter que certaines formes sont plus liées à l'une ou l'autre des deux fonctions.

IV. 3. 2. 5. 1. *Maintien chez les 5 ans*

Commençons par celles qui dominent dans la fonction de maintien du même référent en position de sujet : ce sont essentiellement des formes moins explicites lexicalement (82,5% contre 17,5% de formes plus explicites), avec la hiérarchie décroissante suivante :

Pronoms personnels sujet (50,5%) > Ellipses (18,5%) > Pronoms relatifs (12,5%).

³⁶ Nous réunissons la catégorie pronom personnel disjoint + dislocation à gauche à la catégorie dislocation à gauche seule.

L'utilisation de ces formes est conforme au système cible, puisque la réintroduction d'un référent mentionné en position de sujet dans la clause directement adjacente peut se faire de manière moins explicite. Les enfants de 5 ans répondent par là même, de façon économique aux contraintes communicationnelles. Ils utilisent les formes pronominales (pronoms personnels sujet et relatifs) et les ellipses dans un contexte adéquat. Examinons de façon plus précise la répartition de ces formes et les fonctions plus spécifiques que chacune d'entre elles réalise. L'emploi de pronoms personnels sujet permet principalement d'encoder des actions qui se succèdent dans le temps. L'exemple suivant illustre cet usage :

- (80) 05;07t 14a 050 puis là il esT arrivé / -
 051 il esT arrivé l'autre côté
 052 et il a regardé la grenouille.
 14b 053 pis là - là il a pris ses bottes
 054 et pis et pis après il esT arrivé de l'autre côté. -
 15- 055 puis là - il a dit au revoir à ses bébés grenouilles / -
 056 puis i va dans l'eau
 057 pour aller de l'autre cô= côté là. -

Pour ce qui est des ellipses, on observe la répartition suivante :

- | | |
|--|----------|
| - anaphore zéro avec juxtaposition de deux clauses au moins | 30% (20) |
| (81) 05;11s 8- 029 le chien courut 030_courut 031_courut | |
| - anaphore zéro avec coordination par <i>et</i> | 50% (33) |
| (82) 05;10k 6a 023 il avait creusé un trou / 024 <u>et</u> avait trouvé ça. 050 | |
| - adverbiale de but (<i>pour</i> + infinitif) | 15% (10) |
| (83) 05;00p 13b 041 et puis après iZ essayent de monter dessus 042 <u>pour l'faire tomber</u> . - | |
| - infinitives | 5% (3) |
| (84) 05;05g 6b 030 lui i regarde les - <u>leZ abeilles</u> 031 <u>voler</u> / | |

Si on réunit les deux types d'anaphore zéro relevés dans les productions des enfants de 5 ans, on constate que ceux-ci représentent 80% de toutes les formes d'ellipses utilisées pour le maintien de la référence. Ces anaphores sont pour la plupart (62% des anaphores totales) coordonnées entre elles par la conjonction de coordination *et*. Les

38% restantes sont juxtaposées et comprennent dans 75% des cas une répétition du verbe comme dans l'exemple (81) ci-dessus. Dans ces cas là, les enfants emploient l'anaphore zéro pour marquer l'aspect continuatif de l'action qu'ils encodent. La forme *pour* + infinitif, plus rare (15%), permet de lier une action à son but. Ainsi, les enfants commencent à attribuer de façon explicite des motivations aux participants qu'ils évoquent. Enfin, l'emploi de la quatrième catégorie permet aux narrateurs de mentionner dans une seule proposition les actions de deux participants. Cette stratégie peut être considérée comme précurseur à la présence de propositions relatives. En effet, la forme linguistique de l'exemple (84) : *lui i regarde les abeilles voler* semble équivalente à *lui i regarde les abeilles qui volent*.

Les relatives modifient des référents introduits ou réintroduits et ce dans les quatre contextes suivants :

- *ya* + art. + nom (introduction) + *qui* 52,5% (23)
 (85) 05;08j 5- 030 et après *ya ya* des mouches
 031 qui viennent,
- *ya* + art. + nom (réintroduction) + *qui* (*et qui*) 29,5% (13)
 (86) 05;04o 2a 004 et *ya la* grenouille
 005 qui va sortir / 010
- complément d'objet direct ou d'accompagnement (4 intro et 5 réintro) + *qui* 16%
 (7)
 (87) 05;05n 6b 027 et p= et i fait sortir les abeilles
 028 qui a dedans. 010
- art. + nom (introduction) + *qui* 2% (1)
 (88) 05;04v 1- 001 un petit garçon - ben -
 002 qui regarde avec le chien - danZ un bol, -

Comme le montrent les pourcentages des différents types de contexte ci-dessus, les enfants de 5 ans utilisent majoritairement des relatives après des formes présentationnelles (36/44) afin de promouvoir le complément d'objet en position de sujet grammatical. En d'autres termes, ils introduisent (28/44) ou réintroduisent (16/44) un référent puis lui attribuent une action. Ce n'est que dans les sept cas restants (troisième catégorie) que les sujets lient deux référents animés. Mais même dans ces cas là, les sujets se bornent à évoquer l'existence ou la localisation du second participant introduit par le truchement d'expressions telles que *être là* ou *être dedans* (87). Ils ne changent donc pas de perspective au cours de la même proposition mais gardent principalement la perspective du personnage qu'ils considèrent comme principal : le garçon.

Comme nous venons de le voir, les enfants de 5 ans utilisent donc majoritairement des formes moins explicites pour le maintien de la référence. Mais on trouve aussi dans leurs productions un faible pourcentage de formes nominales (17,5%). Cette utilisation entraîne un sur-marquage de la référence, sur-marquage non motivé par les besoins des auditeurs. En fait, si l'on observe avec plus de minutie l'utilisation de ces formes nominales simples ou disloquées, il apparaît clairement qu'elles sont utilisées dans 41 cas sur 50 à un changement d'image, comme dans l'exemple suivant :

(89) 05;04o 5- 013 et puis il appelle, il appelle quelqu'un 010 l'p'tit garçon. 010
6a 014 et le p'tit garçon il a vu un p'tit trou, 010

On peut donc en déduire que les sujets se servent de ces outils linguistiques pour effectuer un certain découpage qui reste encore bien lié au prédécoupage en images de l'histoire. Ces formes peuvent être interprétées comme les indices d'un travail se situant à un niveau supérieur à celui de la clause et donc précurseur à un travail au niveau discursif.

IV. 3. 2. 5. 2. Changement chez les 5 ans

Les enfants de 5 ans répondent donc dans une certaine mesure aux contraintes communicationnelles dans la fonction de maintien de la référence et ils y répondent également dans leur encodage de la fonction de changement de référence, puisqu'ils utilisent dans 65% des cas des formes lexicalement explicites comme les formes nominales simples (32%) ou disloquées à droite (29%) ou à gauche (4%). Cette stratégie leur permet de construire un discours cohérent dans lequel les référents sont clairement identifiés et donc de répondre aux attentes de l'auditeur. Pour ce qui est de la distinction entre formes nominales simples et formes nominales disloquées, on constate qu'elle n'est basée sur aucune distinction fonctionnelle mais qu'elle semble plutôt aller de pair avec des préférences individuelles. En effet, il est extrêmement rare de trouver les deux types de formes dans la production d'un même sujet.

À côté de ces formes nominales utilisées dans la fonction de changement de référence, on compte encore un nombre assez considérable (35%) de moyens linguistiques moins explicites. Viennent en tête les pronoms personnels sujet, qui représentent à eux seuls 93% de toutes les formes lexicalement moins explicites, contre tous les autres moyens moins explicites confondus qui ne représentent que 7%. Si l'on considère la répartition de ces formes par rapport aux différents participants auxquels elles renvoient, on trouve la distribution, par ordre décroissant, suivante : 56,5% concernent le garçon seul, 19,5% concernent le couple garçon/chien, 9% le chien et la grenouille, 6% tous les autres participants animés confondus. Ces résultats tendent à

montrer que le petit garçon et, dans une moindre mesure le couple garçon/chien, sont considérés comme les protagonistes privilégiés de l'histoire, puisque les sujets ne jugent pas nécessaire de mentionner par des formes nominales le changement de référence, lorsqu'il est question, soit du petit garçon, soit du couple garçon/chien. Dans ce cas, les contraintes discursives/narratives l'emportent sur les contraintes communicationnelles.

En conclusion, rappelons les formes privilégiées des enfants de 5 ans : les pronoms personnels sujet pour le maintien du même référent en position de sujet et les formes nominales simples ou disloquées pour le changement. Les données montrent que dans une certaine mesure les enfants de 5 ans répondent aux contraintes communicationnelles, mais qu'il existe encore un certain flottement dans leur système puisqu'on trouve encore 17,5% de formes nominales pour le maintien et 35% de formes pronominales et d'ellipses pour le changement. Mais ces "déviations" au système peuvent s'expliquer, selon nous, par la volonté des sujets de s'adresser de façon non ambiguë à leur auditeur, mais aussi de construire un discours remplissant les caractéristiques d'une narration, c'est-à-dire entre autres, posséder des personnages principaux et être constitué d'épisodes.

IV. 3. 3. Référence aux participants : les 7 ans

IV. 3. 3. 1. Les sujets de 7 ans et leurs productions

Notre corpus se compose de 12 enfants francophones monolingues appartenant à la tranche d'âge des 7 ans. Le tableau (15) ci-dessous récapitule un certain nombre d'informations sur ces sujets et leurs productions.

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Nombre de sujets | 12 |
| Âge moyen des sujets | 07;05 |
| Âges limites | 07;01 - 07;10 |
| Nombre total de clauses | 555 |
| Nombre moyen de clauses/sujet | 46 |
| Limites du nombre de clauses | 27-56 |

Tableau (15) : Les 7 ans et leurs productions.

Les enfants de 7 ans sont donc au nombre de 12 et leur âge moyen s'élève à 7 ans et 5 mois. En ce qui concerne leurs productions, elles sont relativement courtes - avec un nombre moyen de clauses par sujet de 46 - et assez homogènes, puisque la plus brève production comprend 27 clauses et que la plus longue n'en comprend que 56. On remarque donc assez peu de variations de longueurs dans ces productions.

IV. 3. 3. 2. Nombre et identité des personnages chez les 7 ans

Cette faible variation se retrouve dans le nombre de personnages mentionnés par les sujets. Avant de tirer un certain nombre de conclusions sur les personnages secondaires, soulignons que tous les sujets de 7 ans mentionnent au moins une fois les trois personnages principaux : le garçon, le chien et la grenouille. Pour ce qui est des personnages secondaires, on remarque que plus de 83,5% des personnages secondaires mentionnables le sont effectivement, comme le montre le tableau (16) ci-après :

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | Nbre de sujets qui les mentionnent |
|---|------------------------------------|
| 0 | - |
| 1 | - |
| 2 | - |
| 3 | 1 |
| 4 | 3 |
| 5 | 3 |
| 6 | 5 |

Tableau (16) : Nombre de personnages secondaires mentionnés par nombre de sujets chez les 7 ans

Le tableau (16) ci-dessus montre que tous les sujets mentionnent la moitié ou plus de la moitié des participants secondaires. Il existe donc également dans ce domaine très peu de différences entre les sujets ; comme c'était déjà le cas pour la longueur des productions.

Si on observe ensuite le pourcentage de mentions des différents participants secondaires, on obtient la répartition suivante : 7/12 sujets mentionnent la chouette, 9/12 la taupe, 10/12 la grenouille de la fin, 11/12 les guêpes et le cerf et 12/12 la famille grenouille. Ces résultats, exception faite des chiffres concernant la chouette et la taupe, révèlent peu de variations dans les attitudes des sujets de cette tranche d'âge, qui semblent attribuer une importance égale à tous les participants secondaires. Enfin, pour ce qui est du lexique, on trouve quelques variations dans les termes utilisés pour la référence à la taupe (*bête, castor*) et aux guêpes (*mouches*), mais dans l'ensemble les sujets n'ont pas de difficulté particulière, puisqu'à deux exceptions près, ils ne demandent pas d'aide à leur auditeur, et/ou ne montrent aucune hésitation.

Ces premières remarques indiquent que les enfants de 7 ans présentent dans les domaines évoqués jusqu'à là des profils relativement semblables sans grande variation. Voyons si cette homogénéité se confirme dans l'examen des formes linguistiques employées pour, d'une part, l'introduction des personnages principaux, et d'autre part, celle des personnages secondaires ; et essayons de déduire de leur comportement dans quelle mesure et comment ils obéissent aux différentes contraintes exigées par la tâche.

IV. 3. 3. 3. Introduction des personnages principaux chez les 7 ans

Examinons dans un premier temps les outils employés pour la première mention des trois personnages principaux, avant de passer à l'étude de l'introduction des autres personnages.

Les enfants de 7 ans n'ont utilisé que cinq formes linguistiques pour introduire les personnages principaux. Cette remarque nous permet une fois de plus de conclure à

de faibles variations entre les sujets. On peut d'autant plus le faire, que cette faible variation est encore marquée davantage par le fait que sur ces cinq catégories, il n'y a que les deux premières qui obtiennent un nombre d'occurrences supérieur à deux. Nous donnons ici le descriptif et un exemple de chacune d'entre elles.

- article défini + nom (Art. D + N) :

(90) 07;10o 1- 003 et: l'enfant - la rega:rde, 070

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(91) 07;01b 1- 001 il étaiT une fois / - un petit garçon,

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(92) 07;01b 1- 004 et il était - avec son chien - et sa grenouille. 050

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :

(93) 07;00r 1- 003 pis le garçon i regarde aussi. 060

- nom propre (NP) :

(94) 07;08t 1- 001 jean - jean avait trouvé une grenouille,

Si l'on tient compte de l'identité du référent introduit et de la position de l'introduction dans la clause, les cinq formes linguistiques relevées pour l'introduction des personnages principaux se répartissent de la façon suivante :

| Formes linguistiques | Pré-verbal | | | Post-verbal | | | | | | Total |
|----------------------|------------|-----------|----------|--------------------|---------------------|---------------------|----------|----------|-------------|------------|
| | | | | Présentationnelles | | | Autres | | | |
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | |
| 1) Art. D + N | 6 (2) | 11 (4) | 3 (1) | 3 (1*) | 3 (1*) | - | - | - | 3 (1) | 27 (10) |
| 2) Art. I + N | 3 (1) | - | - | 16,5 (6) | 16,5 (1*) (5) | 13,5 (1*) (4) | - | - | 11 (4) | 61 (27) |
| 3) Adj. poss. + N | - | - | - | - | - | - | - | 3 (1) | 3 (1) | 6 (2) |
| 4) DG (déf.) | 3 (1) | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 (1) |
| 5) NP | 3 (1) | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 (1) |
| Total | 15 (5) | 11 (4) | 3 (1) | 19,5 (7) | 19,5 (7) | 13,5 (5) | - | 3 (1) | 16,5 (6) | 72 (26) |
| | 28 (10) | | | 52,5 (19) | | | 19,5 (7) | | | |
| | 28 (10) | | | 72 (26) | | | | | | |

Tableau (17) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 7 ans pour l'introduction des personnages principaux en fonction de leur identité et de leur position dans la clause.

Le premier constat que l'on peut faire après lecture du tableau (17) ci-dessus concerne les résultats de manière globale, c'est-à-dire sans opérer de distinction entre les trois personnages principaux. Ils révèlent deux tendances principales : une utilisation exclusive de formes lexicalement explicites d'une part, et une tendance à

employer moins de formes nominales définies (catégories 1, 3, 4 et 5 = 39%) que de formes nominales indéfinies (catégorie 2 = 61%). En effet, on remarque que les enfants de 7 ans n'utilisent jamais de formes telles que les pronoms personnels sujet par exemple dans la fonction d'introduction, mais qu'ils privilégient les formes nominales simples ou disloquées. Par cette stratégie, ils informent leurs auditeurs de manière suffisamment claire, pour que ceux-ci n'aient plus à réaliser des inférences pour retrouver le référent en question. Par contre, leur utilisation non négligeable de formes définies pour l'introduction des personnages principaux est le signe d'une incapacité à répondre encore à toutes les contraintes du système, puisque cette utilisation ne satisfait pas le "given-new contract". L'emploi de formes définies peut aussi être le moyen de résoudre leur difficulté à former un discours décontextualisé en faisant un usage déictique des articles définis. Cette hypothèse se voit plutôt infirmée, d'une part, par le faible nombre de déictiques relevés dans les productions : seulement 11 pour 555 clauses, et d'autre part, par le faible nombre de "labelling" ; ce qui est un indice de la capacité des enfants de 7 ans à se détacher du support de l'image. En fait, l'utilisation de ces formes définies est aussi explicable par la compétition qu'entretiennent les contraintes communicationnelles et les contraintes discursives/narratives. Dans ce combat précis, les contraintes discursives/narratives semblent l'emporter sur les autres, dans la mesure où les introductions définies touchent davantage le garçon et le chien que la grenouille, qui à une exception près est toujours introduite par le truchement de formes indéfinies. Examinons donc les formes employées pour chacun des personnages.

Tout d'abord, on peut relever un éventail plus important de formes pour l'introduction du petit garçon, par rapport aux deux autres personnages principaux, comme le nom propre et la dislocation à gauche, bien que l'on ne compte que deux occurrences de ces formes. Ensuite, on note un emploi de l'adjectif possessif + nom réservé au chien et à la grenouille. Cette deuxième remarque indique que les sujets attribuent des statuts différents aux personnages : le petit garçon étant considéré comme le protagoniste privilégié de l'histoire ; le chien et la grenouille n'étant que ses compères.

Cette différence de statut se voit confirmée dans l'étude des introductions pré-verbales versus post-verbales. Selon le tableau (17), ce sont les introductions post-verbales (72%) qui l'emportent sur les introductions pré-verbales (28%) quel que soit le personnage principal en question. Les enfants de 7 ans réalisent ainsi majoritairement des introductions qui sont conformes à l'usage du français qui a une préférence pour les premières mentions en position non initiale. Par ailleurs, si l'on observe les stratégies en fonction du personnage introduit, on note qu'il existe une hiérarchie dans le pourcentage des introductions post-verbales en fonction du participant évoqué. Cette hiérarchie est la suivante. Seulement 58,5% et 66,5% des introductions se font de façon post-verbale pour le petit garçon et pour le chien contre 91,5% pour la grenouille. Le petit garçon et

le chien sont donc plus souvent sujet d'une action dès leur introduction que la grenouille, qui ne l'est que dans 16,5% des cas. Ceci est d'autant plus vrai si l'on tient compte du fait que dans cinq cas d'introductions post-verbales sur les quinze totales du garçon et du chien, les sujets attribuent directement des actions aux deux personnages par le truchement d'une relative comme dans l'exemple suivant :

(95) 07;00r 1- 001 ya - ya un chien,
002 qui r'garde danZ un pot. - 020

Pour ce qui est de la grenouille, on note donc 83,5% d'introductions post-verbales qui se répartissent de la manière suivante : soit les sujets ne font que placer la grenouille sur la scène discursive par le biais de formes présentationnelles ou de "labelling" sans préciser dans un premier temps son rôle (5/11), soit ils l'introduisent comme complément d'objet direct (5/11), ce qui la place en position de patient de l'action réalisée par l'un et/ou l'autre des deux autres personnages principaux : le garçon et le chien ; soit encore, la grenouille occupe le rôle sémantique et la place syntaxique du complément d'accompagnement (1/11). Les exemples (96), (97) et (98) ci-dessous illustrent ces trois cas :

(96) 07;07k 1- 002 une grenouille

(97) 07;07v 1- 002 qui [garçon] av= - qui avait pris une grenouille. 010

(98) 07;09n 1- 001 c'esT un: petit garçon - avec un chien et une grenouille, -

En conclusion de cette première partie sur l'introduction des trois participants principaux, on peut dire que les enfants de 7 ans :

- ont conscience des besoins de leurs auditeurs puisqu'ils réalisent toutes les introductions par les formes les plus explicites ;
- ne traitent pas linguistiquement tous les personnages principaux de la même manière, et par là même leur attribuent des statuts différents dans l'histoire ;
- ne sont pas encore capables de gérer à la fois les contraintes discursives/narratives et communicationnelles puisqu'ils introduisent encore les participants qu'ils considèrent comme les plus importants (garçon et chien) de manière définie ;
- ne gèrent pas encore complètement les contraintes discursives/narratives et les contraintes linguistiques spécifiques du français, puisqu'ils commencent à suivre l'usage de la langue française qui est d'introduire les référents majoritairement de façon post-verbale et ce, par l'intermédiaire de formes présentationnelles, mais qu'ils font encore des différences en fonction des personnages concernés.

En résumé, les enfants répondent pour une bonne part aux différents types de contraintes auxquels ils sont soumis, mais ils ont encore quelques difficultés à leur

obéir à toutes, sans le faire au détriment de certaines d'entre elles. Dans la seconde partie concernant l'introduction des personnages secondaires, nous allons tenter de vérifier ce point.

V. 3. 3. 4. Introduction des personnages secondaires chez les 7 ans

Pour l'introduction des personnages secondaires, les sujets de 7 ans utilisent un éventail de quatre formes différentes qui sont les suivantes :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(99) 07;07v 14a 032 et après ils trouvèrent les deux grenouilles, -

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(100) 07;08t 5- 021 et le chien vu vu deZ - abeilles,

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(101) 07;07k 15- 040 après il a trouvé son crapaud. 020

- pronom personnel objet (Pr. pers. O.) :

(102) 07;10o 15- 026 il la ramasse,

Les formes utilisées vont de la forme nominale simple au pronom personnel objet. Toutefois, si l'on examine plus précisément la répartition de ces formes, on se rend compte que seulement deux formes, les formes nominales définies et les indéfinies, dépassent le pourcentage des 10%. En effet, l'utilisation du pronom personnel objet ne représente que 1,5% des introductions et celle de l'adjectif possessif + nom que 6,5%.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | Post-verbal | | Total |
|----------------------|------------|-------------|-----------|-----------|
| | | Présent. | Autres | |
| 1) Art. D + N | 8,5 (5) | 1,5 (1) | 16,5 (10) | 26,5 (16) |
| 2) Art. I + N | 15 (9) | 32 (19) | 18,5 (11) | 65,5 (39) |
| 3) Adj. poss. + N | - | - | 6,5 (4) | 6,5 (4) |
| 4) Pr. pers. O. | 1,5 (1) | - | - | 1,5 (1) |
| Total | 25 (15) | 33,5 (20) | 41,5 (25) | 100 (60) |
| | 25 (15) | 75 (45) | | |

Tableau (18) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 7 ans pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de leur position dans la clause.

Le tableau (18) montre que les enfants de 7 ans ont deux stratégies préférentielles pour introduire les personnages secondaires : les expressions nominales

définies (catégories 1 et 3) et les indéfinies (catégorie 2) qui représentent respectivement 33% et 65,5% des formes totales utilisées dans cette fonction. Ils obéissent par là même aux contraintes communicationnelles, puisqu'ils emploient des formes lexicalement explicites. Même leur emploi des formes nominales définies est approprié puisque dans plus de la moitié des cas (11 cas sur 16), l'auditeur est capable de reconnaître le référent désigné grâce au contexte linguistique précédent et/ou à sa connaissance du monde. Rappelons en effet, qu'un nouveau référent peut lui aussi avoir le statut de défini dans un nombre limité de contextes. Pour illustrer cela, prenons l'exemple des guêpes. Ces dernières sont dans 4 cas sur 12 introduites de manière définie (formes nominales simples ou disloquées). Cependant, pour l'auditeur, cette introduction n'est pas problématique, dans la mesure où le narrateur a fait mention d'*une ruche* avant de faire mention d'*abeilles* pour la première fois. L'auditeur par sa connaissance du monde fait l'inférence suivante : si *ruche*, alors *abeilles*. C'est ce qu'on peut observer dans l'exemple (103) :

(103) 07;01b 6a 027 il alla vers une ruche, -
 028 le chien aboya,
 029 leZ abeilles sortirent, -

Remarquons ensuite que les 7 ans privilégient également la position post-verbale pour ces introductions comme le montrent les résultats sur le tableau (18) ci-dessus. Les 7 ans réalisent 25% de leurs introductions en position pré-verbale, c'est-à-dire que le référent introduit se trouve en position de sujet grammatical et d'agent de l'action - à une exception près où le référent introduit est patient sous forme de pronom personnel objet -, et 75% en position post-verbale. Parmi ces introductions post-verbales, près de 45% sont faites par l'intermédiaire de formes présentationnelles. Seulement six de ces introductions sont complétées par une relative. On voit ainsi que les enfants de 7 ans suivent les spécificités du français en introduisant les personnages majoritairement en position post-verbale et après des formes présentationnelles.

En conclusion, rappelons que la stratégie privilégiée des enfants de 7 ans pour l'introduction de personnages secondaires est l'utilisation de formes nominales indéfinies simples en position post-verbale et après des formes présentationnelles. C'est cette même stratégie qu'ils utilisent pour les personnages principaux, bien qu'il y ait des différences de traitement liées aux statuts des personnages à l'intérieur de la catégorie des personnages principaux. Ces résultats montrent que les enfants de 7 ans maîtrisent assez bien les contraintes liées à la tâche, bien que certaines des formes utilisées soient motivées par les contraintes discursives/narratives, ce qui a pour conséquence de poser un certain nombre de problèmes dans le respect des autres contraintes : les contraintes communicationnelles et celles qui sont spécifiques au français.

IV. 3. 3. 5. Maintien et changement chez les 7 ans

Après l'étude de l'introduction des participants, passons à l'étude des formes employées pour maintenir et changer de référence en position de sujet, qu'il s'agisse des personnages principaux ou secondaires. Ces formes sont au nombre de neuf :

- article + nom (Art. + N) : *le garçon*
- article + nom disloqué à gauche (DG) : *le garçon i / il*
- article + nom disloqué à droite (DD) : *ille garçon*
- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) : *i / il*
- pronom relatif (Pr. rel.) : *qui*
- article + nom + pronom relatif (Art. + N + Pr. rel.) : *un garçon qui*
- ellipse (Ellipse) : \emptyset
- nom propre (NP) : *jean*
- autres : *personne*

La grande majorité de ces formes est utilisée à la fois pour le maintien et pour le changement de référence en position de sujet. Toutefois, les dislocations à droite ainsi que les formes répertoriées sous la rubrique "autres" ne concernent que la catégorie changement, alors que les formes nominales + pronoms relatifs ainsi que les pronoms relatifs seuls ne concernent que celle du maintien.

| Formes | Maintien | Changement |
|------------------------------------|------------|------------|
| 1) Art. + N | 10 (19) | 47 (131) |
| 2) DG | 2 (4) | 23 (63) |
| 3) DD | - | 2,5 (7) |
| 4) NP | 3 (5) | 3 (9) |
| 5) Art. + N + Pr. rel. | 0,5 (1) | - |
| Sous-total formes plus explicites | 15,5 (29) | 75,5 (210) |
| 6) Pr. pers. S | 63,5 (119) | 22,5 (63) |
| 7) Pr. rel. | 8 (15) | - |
| 8) Ellipse | 13 (25) | 1 (2) |
| 9) Autres | - | 1 (2) |
| Sous-total formes moins explicites | 84,5 (159) | 24,5 (67) |
| Total | 100 (188) | 100 (277) |

Tableau (19) : Pourcentage (et nombre) des formes utilisées pour le maintien et le changement de référent en position de sujet chez les 7 ans.

Comme on peut aisément le constater sur le tableau (19), les formes plus explicites et moins explicites sont inversement proportionnelles aux fonctions changement et maintien. En effet, pour le maintien, on dénombre 15,5% de formes plus

explicites contre 84,5% de moins explicites, alors que pour le changement 75,5% des formes sont plus explicites contre 24,5% moins explicites. Ces résultats montrent que les enfants de 7 ans ont conscience dans la plupart des cas des besoins de leur auditeur, puisqu'ils lui donnent assez d'informations dans le cas d'un changement de référent, et pas trop dans le cas d'un maintien. Examinons ces deux fonctions, l'une après l'autre.

IV. 3. 3. 5. 1. Maintien chez les 7 ans

Dans le cas du maintien de la référence, on trouve une hiérarchie décroissante dans les formes utilisées qui est la suivante :

Pronom personnel sujet 63,5% > Ellipse 13% > Art. + nom 11% > Pr. rel. 8%

On ne mentionne ici que les formes linguistiques représentant un pourcentage supérieur à 5%. L'utilisation des formes telles que les pronoms personnels sujet, les ellipses et les pronoms relatifs est conforme au système cible et tient compte des besoins de l'auditeur, dans la mesure où les enfants obéissent à la maxime de quantité de Grice (1975). En effet, les sujets emploient des formes référentielles lexicalement suffisantes pour la compréhension de l'auditeur, puisque le même référent est maintenu en position de sujet. Les 7 ans emploient donc 63,5% de pronoms personnels sujet et 13% d'ellipses de quatre types. Ces quatre types se répartissent de la manière suivante :

- anaphore zéro avec juxtaposition de deux clauses au moins 20% (5)
 (104) 07;01b 10a 048 le cerF attrapa le petit garçon /
 10b 049_l'emmena - par une falaise / -
- anaphore zéro avec coordination par *et* 72% (18)
 (105) 07;10o 10a 020 un animal le soulève / -
 10b 021 et l'emporte vers un trou. 040
- adverbiale de but (*pour* + infinitif) 4% (1)
 (106) 07;05e 4b 016 et puis après il descend
 017 pour aller prendre le chien. 020
- infinitive 4% (1)
 (107) 07;08t 4a 014 et le jean regarda le chien
 015 tomber, RIRES -

Bien que l'on trouve quatre formes d'ellipses, la majorité (92%) sont des anaphores zéro avec juxtaposition ou coordination par *et*.

L'emploi de formes nominales est également approprié à l'encodage de la fonction maintien, bien qu'il entraîne un sur-marquage de la référence. On peut se demander pourquoi les sujets ont effectué un tel choix, puisqu'une forme pronominale aurait suffi à remplir les contraintes communicationnelles. Nos données montrent en

fait que dans 80% (16) des cas, les formes nominales sont utilisées à des changements d'image, ce qui va dans le sens d'un découpage en image de l'histoire de la part de ces sujets.

Quinze pronoms relatifs sont comptabilisés dans la fonction de maintien de la référence. Les relatives introduites par ces pronoms donnent des indications supplémentaires sur le référent que l'on vient d'introduire ou de réintroduire.

| | |
|---|------------|
| - <i>ya</i> + art. + nom (introduction) + <i>qui</i> | 66,5% (10) |
| - <i>ya</i> + art. + nom (réintroduction) + <i>qui</i> (<i>et qui</i>) | 26,5% (4) |
| - complément d'objet direct ou d'accompagnement (réintroduction) + <i>qui</i> | 7% (1) |

Exception faite d'une occurrence de la dernière catégorie, les sujets de 7 ans (93% des cas) emploient les relatives après la forme présentationnelle *ya* + art. + nom, et ce, surtout pour l'introduction d'un nouveau référent (66,5% des cas). 50% des formes de la première catégorie sont des introductions du garçon et/ou du chien (personnages principaux), ce qui confère à ces relatives une fonction au niveau du texte dans son ensemble. Ce type de relatives a pour Dasinger & Toupin (1994) une fonction narrative.

IV. 3. 3. 5. 2. *Changement chez les 7 ans*

Pour ce qui est de la fonction de changement de référence, on obtient la hiérarchie décroissante suivante :

Art. + nom 47% > Dislocation à gauche 23% > Pronom personnel sujet 22,5%

Les formes nominales simples et disloquées sont des formes appropriées à la fonction de changement de référence. On peut tout de même se demander dans quel cas les narrateurs préfèrent employer une forme nominale simple plutôt qu'une forme disloquée et inversement. En d'autres termes, existe-t-il des raisons fonctionnelles à cette distinction ? En fait, il ne nous a pas été possible de motiver cette distinction, ni par le changement d'image, ni par des préférences individuelles. On peut noter encore 22,5% d'utilisation de pronoms personnels sujet pour le changement de référence. Ces pronoms personnels ne constituent pas vraiment des formes appropriées à la fonction, puisqu'elles entraînent un sous-marquage de la référence, sous-marquage qui peut lui-même nuire à la compréhension de l'auditeur. Ces utilisations de pronoms personnels sujet sont à interpréter comme des traces de la stratégie du sujet thématique dans laquelle, rappelons-le, les narrateurs choisissent un protagoniste privilégié, qu'ils placent en position de sujet et qu'ils pronominalisent sans tenir compte d'éventuelles interventions d'autres participants. Ces autres participants sont en général introduits ou réintroduits dans l'histoire sous forme majoritairement nominale. Cette hypothèse de la survivance de la stratégie du sujet thématique semble confirmée, si l'on examine quels sont les participants concernés par les pronominalisations. En effet, ce sont dans la

moitié des cas le petit garçon, dans un quart d'entre elles le couple garçon/chien ; reste 13% pour la grenouille, 9,5% pour le chien et 3% pour le cerf. Les participants que les narrateurs considèrent comme les plus accessibles aux auditeurs tels que le garçon et le chien sont donc réintroduits dans les histoires de manière moins explicite.

En conclusion, rappelons les stratégies privilégiées des 7 ans. Pour le maintien, ils favorisent l'utilisation de pronoms personnels sujet, alors que pour le changement de référence, ils emploient majoritairement des formes nominales simples. Ces emplois sont conformes aux besoins des auditeurs. On note cependant encore quelques déviations, comme la présence de formes nominales dans la fonction de maintien ou de celle de pronoms personnels sujet dans celle de changement. Ces déviations sont le signe d'un travail au niveau discursif puisque la première déviation permet aux sujets de constituer des unités complexes de sens, supérieures à la clause, tandis que la seconde leur permet de donner en quelque sorte une cohérence globale à leur production. Ces déviations, nous semble-t-il, rendent compte des difficultés des enfants à obéir à toutes les contraintes de façon simultanée : les contraintes communicationnelles, discursives/narratives et linguistiques spécifiques à la langue employée.

IV. 3. 4. Référence aux participants : les 10/11 ans

IV. 3. 4. 1. Les sujets de 10/11 ans et leurs productions

Avant d'étudier les outils linguistiques employés par les enfants de 10/11 ans pour remplir les fonctions d'introduction, de changement et de maintien de la référence, donnons quelques indications d'ordre plus général. Le tableau (20) ci-dessous récapitule un certain nombre d'informations sur les enfants de cette tranche d'âge, ainsi que sur leurs productions.

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Nombre de sujets | 12 |
| Âge moyen des sujets | 10;08 |
| Âges limites | 10;02 - 11;08 |
| Nombre total de clauses | 628 |
| Nombre moyen de clauses/sujet | 52 |
| Limites du nombre de clauses | 30-72 |

Tableau (20) : Les 10/11 ans et leurs productions.

Les sujets de 10/11 ans sont donc au nombre de 12. Leur âge moyen s'élève à 10 ans et 8 mois. Le plus jeune de ces sujets est âgé de 10 ans et 2 mois, le plus âgé de 11 ans et 8 mois. Pour ce qui est de leurs productions, elles se composent en moyenne de 52 clauses par sujet avec une variation de 30 à 72. Ces productions connaissent des variations de longueur relativement importantes.

IV. 3. 4. 2. Nombre et identité des personnages chez les 10/11 ans

Dans ces productions, les enfants mentionnent tous les trois personnages dits principaux : le petit garçon, le chien et la grenouille. En ce qui concerne les personnages secondaires, 97% des personnages secondaires mentionnables le sont effectivement, ce qui représente une bonne performance.

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | Nbre de sujets qui les mentionnent |
|---|------------------------------------|
| 0 | - |
| 1 | - |
| 2 | - |
| 3 | - |
| 4 | - |
| 5 | 2 |
| 6 | 10 |

Tableau (21) : Nombre de personnages secondaires mentionnés par nombre de sujets chez les 10/11 ans

Comme on peut le remarquer sur le tableau (21) ci-dessus, 10 sujets sur 12 évoquent les six personnages secondaires ; les deux restants n'en évoquent que 5. En effet, seulement 10 sujets sur 12 parlent de la taupe dans leur narration. Les sujets 10;06f et 10;06o en fait, se réfèrent à l'épisode de la taupe dans leur production, mais sans mentionner cette dernière de manière explicite (108).

- (108) 10;06o 6a 027 Pierre cherche danZ un trou.-
028 rouki - essaye d'attraper un nid d'abeilles. 020
029 pierre sent ce trou
030 i trouve
031 qu'il sent pas bon. 010

Cet état de choses peut s'expliquer par le fait que la rencontre du petit garçon avec la taupe ne joue pas un rôle primordial dans la recherche de la grenouille. Mais cette absence peut aussi s'expliquer par la difficulté que les enfants semblent éprouver en général pour l'identification même du personnage. Cela semble se confirmer par les variations relevées dans les termes utilisés pour désigner la taupe (*le putois, le rat des champs, la marmotte*) ainsi que par les hésitations qui précèdent cette désignation comme dans l'exemple (109) :

- (109) 11;08g 6b 028 ya un: ya un rat - des des des euh un rat des champs,

Il s'agit donc bel et bien d'un problème d'identification et non pas de lexique.

Ces premières remarques tendent à montrer que les enfants de 10/11 ans réalisent de bonnes performances, tant quantitativement pour ce qui est du nombre de personnages mentionnés, que qualitativement au niveau du lexique employé pour les mentionner. On va donc se demander si ils sont capables de faire aussi bien dans les domaines de l'introduction, du maintien et du changement de référence.

IV. 3. 4. 3. Introduction des personnages principaux chez les 10/11 ans

Observons dans un premier temps les outils linguistiques que les 10/11 ans utilisent pour introduire les personnages principaux avant de passer à l'étude de ceux qu'ils utilisent pour l'introduction des autres personnages. Dans les productions des 10/11 ans, on trouve sept formes linguistiques différentes dans cette fonction, dont voici les descriptions et des exemples :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(110) 11;02b 1- 001 le soir - le p'tit garçon regarde sa grenouille dans le bocal.
030

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(111) 11;05c 1- 001 un jour un petit garçon - et son chien - ont cap= euh ont
capturé une grenouille. 040

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(112) 10;06o 1- 001 alors c'esT un petit garçon
002 qui vit avec son chien et ses grenouilles. 010

- adjectif possessif + nom + nom propre (Adj. poss. + N + NP) :

(113) 10;06f 3a 013 son chien - pantoufle - était avait mis la tête dans le bocal. -

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :

(114) 10;03t 1- 003 et le chien i il la regarde. 030

- article défini + nom disloqué à droite (DD déf.) :

(115) 10;03t 1- 001 ben le petit garçon i dit -
002 qu'elle est belle c'te tortue - euh grenouille - qu'elle est belle
c'te grenouille. 020

- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) :

(116) 10;06f 1- 001 il prit la grenouille

Les enfants de 10/11 ans emploient un éventail assez large de formes linguistiques pour introduire les personnages principaux. On peut toutefois noter que ces sujets privilégient les formes nominales qui sont plus largement représentées - tout au moins en termes de nombres de catégories - que les formes pronominales. En effet, on compte six catégories de formes nominales contre une seule de formes pronominales (dernière catégorie). Ce qui distingue les différentes formes nominales les unes des autres sont leur plus ou moins grande complexité. On en relève des simples, des disloquées et des plus complexes comprenant des noms propres. Mais la question qui se

pose est de savoir si cette domination des formes nominales sur les formes pronominales en termes de nombres de catégories se retrouve en termes de nombres d'occurrences.

Le tableau (22) ci-dessous qui donne le pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des trois personnages principaux nous permet de répondre par l'affirmative à cette question.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | | | Post-verbal | | | | | | Total |
|--------------------------|------------|------------|------------|--------------------|------------|------------|-----------|------------|------------|--------------|
| | | | | Présentationnelles | | | Autres | | | |
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | |
| 1) Art. D + N | 2,5 (1) | 6 (2) | - | - | - | - | - | - | 2,5 (1) | 11 (4) |
| 2) Art. I + N | 8,5 (3) | - | - | 17 (6) | 8,5 (3) | 8,5 (3) | - | 2,5 (1) | 8,5 (3) | 53,5 (19) |
| 3) Adj. poss. + N + (NP) | - | 8,5 (3) | - | - | - | - | - | 6 (2) | 11 (4) | 25,5 (9) |
| 4) DG (déf.) | 2,5 (1) | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | - | 5 (2) |
| 5) DD (déf.) | - | - | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | 2,5 (1) |
| 6) Pr. pers. S. | 2,5 (1) | - | - | - | - | - | - | - | - | 2,5 (1) |
| Total | 16 (6) | 17 (6) | 2,5 (1) | 17 (6) | 8,5 (3) | 8,5 (3) | - | 8,5 (3) | 22 (8) | 100 (36) |
| | 35,5 (13) | | | 34 (12) | | | 30,5 (11) | | | |
| | 35,5 (13) | | | 64,5 (23) | | | | | | |

Tableau (22) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 10/11 ans pour l'introduction des personnages principaux en fonction de leur identité et de leur position dans la clause.

Comme on peut aisément le constater sur le tableau (22), les enfants de 10/11 ans utilisent majoritairement des formes nominales pour introduire les trois personnages principaux, puisqu'on ne trouve qu'une seule occurrence de forme

pronominale dans cette fonction. Cette dernière est utilisée par le sujet 10;06f pour introduire le petit garçon. Ces résultats montrent que les sujets tiennent compte des besoins des auditeurs, puisqu'ils introduisent les personnages de manière explicite. Les sujets font donc preuve de coopération envers l'adulte qui écoute l'histoire en lui fournissant les informations nécessaires à sa compréhension.

En termes d'introductions définies versus indéfinies, on trouve la répartition suivante : les formes linguistiques des catégories 1, 3, 4, 5, 6 sont définies et elles représentent 46,5% des introductions. Elles s'opposent aux formes de la catégorie 2, introductions indéfinies, qui représentent à elles seules les autres 53,5%. Ces chiffres semblent révéler une maîtrise encore incomplète du système, puisque dans la moitié des cas, les sujets ne remplissent pas le "given-new contract" de manière adéquate en réalisant des introductions définies. Cette remarque est cependant à nuancer. Pour avoir une vision plus juste des choses, il est nécessaire de soustraire à ce chiffre de 50% d'introductions définies "non adéquates", les 25,5% que représentent la catégorie 3. Rappelons en effet, que l'utilisation d'un adjectif possessif attribue un caractère défini au nom qu'il accompagne. Mais, malgré cela, ce type d'introduction est appropriée en français, puisque l'identification du référent est possible pour l'auditeur grâce au contexte linguistique antérieur. Cette stratégie est utilisée exclusivement avec le chien et la grenouille qui sont, dès leur introduction, liés à leur possesseur, le petit garçon. On peut par ailleurs remarquer que huit sujets sur dix qui utilisent les formes nominales indéfinies pour l'introduction de la grenouille ou du chien expriment cette possession par l'intermédiaire de l'auxiliaire *avoir* comme dans l'exemple suivant :

(117) 10;06v 1- 001 un petit garçon avait une petite grenouille - verte. 030

Néanmoins, le nombre d'introductions définies reste important, et ce, tout particulièrement lorsqu'il s'agit de l'introduction du petit garçon. Cela nous pousse tout naturellement à penser à l'influence des contraintes discursives/narratives sur ces premières mentions.

Cet état de choses se confirme dans l'étude des introductions pré-verbales versus introductions post-verbales. En effet, comme le montre le tableau (22) ci-dessus, les enfants de 10/11 ans agissent de manières différentes en fonction des personnages à introduire.

Commençons par le petit garçon. 50% des sujets introduisent le petit garçon de manière post-verbale par l'intermédiaire de formes presentationnelles contre 50% de manière pré-verbale. En d'autres termes, dans 50% des cas (introduction pré-verbale), les narrateurs mentionnent les actions du petit garçon dès son apparition dans l'histoire et par là même, lui attribuent un statut d'agent principal. Cet état de choses est confirmé

par deux introductions post-verbales complétées par une relative qui nous donne des informations sur les activités du garçon (118) :

- (118) 10;06o 1- 001 alors c'esT un petit garçon
002 qui vit avec son chien et ses grenouilles. 010

Ainsi dans 67% des cas, le garçon est présenté dès sa première mention comme agent d'une action.

Ce résultat diffère quelque peu des résultats obtenus pour le chien. En effet, ce dernier n'est placé en position d'agent que dans 50% de toutes les introductions, puisque, lorsqu'il est introduit en position post-verbale, le chien l'est, soit par le truchement de formes présentationnelles (3/6) qui ne font que le placer sur la scène discursive (119), soit il remplit la place du complément d'objet direct (1/6), (120), ou de celui d'accompagnement (2/6), (121).

- (119) 10;07g 1- 002 il y a euh: - euh un chien et une grenouille

- (120) 11;08g 1- 003 et il a aussi un chien dans sa chambre. 010

- (121) 10;06o 1- 001 alors c'esT un petit garçon
002 qui vit avec son chien et ses grenouilles. 010

Ainsi, dès leur introduction, les personnages revêtent par les formes linguistiques qui les encodent et les places grammaticales qu'ils occupent des statuts spécifiques à l'intérieur de l'histoire. Le petit garçon est le héros et le restera. Le petit chien est le compagnon de ce héros du début à la fin de l'histoire.

On observe ce même principe pour la grenouille, puisque onze sujets sur douze l'introduisent en position post-verbale. Dans ces introductions post-verbales, soit le narrateur la place en position de patient, soit il ne fait que mentionner son existence. Même lorsque ces introductions se font par le biais de formes présentationnelles complétées par des relatives, ces relatives ne sont là que pour une localisation de l'animal comme dans l'exemple suivant :

- (122) 10;07g 1- 002 il y a euh: - euh un chien et une grenouille
003 qui est dans un bocal / -

Pour conclure cette partie sur l'introduction des trois personnages principaux par les enfants de 10/11 ans, nous pouvons faire les remarques suivantes. Ces enfants privilégient les formes nominales pour introduire les trois participants. Ces formes nominales sont soit définies, soit indéfinies. En fait, les enfants répondent, pour la plupart, aux contraintes communicationnelles en utilisant des formes explicites pour la

première mention des personnages. Même dans le cas d'introductions définies, ce qui ne paraît pas à première vue correspondre aux exigences du "given-new contract", les auditeurs peuvent retrouver l'identité du référent évoqué par le contexte linguistique précédent. En termes de formes linguistiques utilisées par les sujets pour l'introduction, les enfants réalisent un traitement différentiel en fonction du statut qu'ils attribuent aux participants : plus d'indéfinies pour la grenouille que pour le garçon et le chien. Cette différence de traitement linguistique en fonction des statuts est caractéristique d'une tâche discursive mettant en jeu des personnages aux rôles bien distribués dans l'histoire et se retrouve dans l'étude des introductions post-verbales versus pré-verbales. En effet, le garçon et, dans une moindre mesure, le chien sont mentionnés comme les agents d'actions contrairement à la grenouille qui est présentée comme patiente des actions, ce qui correspond bien aux rôles des personnages dans l'histoire : le garçon et son chien représentant en quelque sorte les héros en quête d'un objet précieux et la grenouille, l'objet de cette quête.

Les contraintes discursives/narratives empiètent encore quelque peu sur les contraintes linguistiques spécifiques du français. Néanmoins, indépendamment de l'identité des participants, les enfants de 10/11 ans évitent d'introduire les participants en position initiale (35,5% contre 64,5%). De plus, ils utilisent dans plus de 69% de cas d'introductions post-verbales des formes présentationnelles, ce qui va dans le sens des résultats obtenus par Lambrecht sur l'introduction post-verbale des personnages en français parlé.

IV. 3. 4. 4. Introduction des personnages secondaires chez les 10/11 ans

On retrouve chez les enfants de 10/11 ans pour l'introduction des personnages secondaires un certain nombre de formes utilisées par ces mêmes sujets pour l'introduction des personnages principaux. En effet, ils utilisent des formes nominales simples ou disloquées, définies ou indéfinies. Les pronoms personnels sujet sont remplacés par des pronoms personnels objet. Avant de passer à leur distribution, donnons en une brève description et une illustration tirée de notre corpus.

- article défini + nom (Art. D + N) :

(123) 10;02b 8- 027 maintenant il est poursuivi par leZ abeilles / -

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(124) 11;08g 6b 028 ya un: ya un rat - des des des euh un rat des champs,

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(125) 10;02b 14b 041 et voit - deux grenouilles avec leurs bébés. -

- article défini + nom disloqué à gauche (DG déf.) :

(126) 10;07g 8- 036 euh: - le hibou il l'a fait tomber /

- pronom personnel objet (Pr. Pers. O.) :

(127) 10;03t 14a 044 et il les [grenouilles] voit -

Ces formes linguistiques sont au nombre de cinq et elles sont distribuées quantitativement de la manière suivante :

| Formes linguistiques | Pré-verbal | Post-verbal | | Total |
|---------------------------|------------|-------------|-----------|----------|
| | | Présent. | Autres | |
| 1) Art. D + N | 6 (4) | - | 26,5 (18) | 32 (22) |
| 2) Art. I + N | 14 (10) | 14 (10) | 27 (19) | 55 (39) |
| 3) Adj. poss. + N + NP | - | - | 4,5 (3) | 4,5 (3) |
| 4) DG (déf.) | 7 (5) | - | - | 7 (5) |
| 5) Pr. pers. O. | - | - | 1,5 (1) | 1,5 (1) |
| Total | 27 (19) | 14 (10) | 59 (41) | 100 (70) |
| | 27 (19) | 73 (51) | | |

Tableau (23) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les 10/11 ans pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de leur position dans la clause.

La stratégie privilégiée des enfants de 10/11 ans est l'emploi de formes nominales (1 à 4) pour l'introduction des personnages secondaires, puisque l'on ne retrouve qu'une seule occurrence de forme pronominale (5) pour la première mention de la famille grenouille. Ainsi, les sujets obéissent à la maxime de quantité formulée par Grice (1975) et répondent par là même aux contraintes communicationnelles imposées par la tâche. En effet, ils utilisent des formes linguistiques suffisamment explicites pour l'auditeur.

Parmi les formes nominales totales, on comptabilise 31 formes définies, c'est-à-dire 45% des introductions ; contre 39 formes indéfinies, ce qui représente 55% des formes totales. Mais, même lorsque les enfants introduisent les personnages secondaires de façon définie, ils construisent une narration compréhensible pour l'auditoire. En effet, l'auditoire est capable par inférence de retrouver le référent désigné, en se servant du contexte linguistique antérieur. Prenons quelques exemples. Dans sept cas sur neuf de première mention des guêpes sous forme nominale définie, le narrateur évoque le nid ou le nid de guêpes dans des clauses qui précèdent, comme dans l'exemple suivant :

- (128) 10;02b 6a 019 et le chien - aboie après uN - essaim d'abeilles. -
 6b 022 pendant ce temps - le chien - aboie toujours après l'essaim
 7- 026 le petit chien pendant ce temps a fait tomber l'essaim. -
 8- 027 maintenant il est poursuivi par leZ abeilles / -

Dans cet exemple, le sujet emploie une forme nominale définie pour introduire les *abeilles* en clause 027, ce qui est possible puisqu'il a déjà mentionné à plusieurs reprises *l'essaim*. Son auditeur, de par sa connaissance du monde, et de par sa capacité à faire des inférences, peut donc activer le référent *abeilles* dans sa conscience sans difficulté.

Un autre cas concerne le couple de grenouilles. Certains de nos sujets, mais ils sont peu nombreux, l'introduisent de manière définie sous la forme *papa et maman grenouille*. Cette forme est employée comme un nom propre. La caractéristique d'un référent désigné par un nom propre étant d'être unique, les auditeurs n'éprouvent aucune difficulté à identifier le référent désigné. L'exemple (129) ci-dessous illustre ce cas.

- (129) 10;06o 14a 059 et ils voyent - maman et papa grenouille, avec toute la petite
 fam= - toutes les petites grenouilles,

L'utilisation de formes définies telles que les formes nominales possessives ne pose pas non plus de problèmes pour l'auditeur qui retrouve le possesseur dans le contexte linguistique qui précède. Ces formes sont principalement utilisées pour les bébés grenouilles, qui dès leur première mention sont liées à leur possesseur.

Enfin, examinons le cas de la grenouille de la fin qui est introduite dans cinq cas sur douze par des formes indéfinies, dans trois sur douze par des formes possessives et dans quatre sur douze par des articles définis + noms. On peut aisément mettre ces emplois en corrélation avec les interprétations que les sujets font de la fin de l'histoire : le petit garçon retrouve-t-il sa grenouille ou en trouve-t-il une autre pour la remplacer ? Dans les premiers cas (formes nominales indéfinies), l'identité de la grenouille n'est pas précisée, comme c'est également le cas dans trois introductions définies sur cinq. L'auditeur ne peut pas vraiment savoir s'il s'agit de la même grenouille qu'au début ou non, comme on peut le constater avec l'exemple (130).

- (130) 10;10l 14a 061 et aperçoit - derrière - deux - grenouilles. -
 062 le chien se met à quatre pattes / -
 14b 063 et le petit garçon descend,
 064 et voit touTe une famille - de grenouilles. -
 15- 065 après le chien et le garçon repartent aveC une grenouille
 dans les bras / -
 066 et touTe la famille les regarde

067 partir. -

068 et il y a une autre grenouille - derrière le bois .

Enfin, dans les trois cas restants, dans lesquels les sujets emploient des formes possessives, l'identité de la grenouille est claire. Il s'agit de la même grenouille qu'au début. Cela est confirmé par le fait que dans tous les cas, les sujets emploient le verbe *retrouver* pour mentionner la grenouille de la fin pour la première fois (131).

(131) 10;02b 14b 041 et voit - deux grenouilles avec leurs petits bébés. -

15- 042 maintenant qu'il a retrouvé sa grenouille / -

043 il peut rentrer chez lui.

Aussi, dans ces cas là en particulier, est-il difficile de parler de personnage secondaire pour la grenouille, puisqu'il s'agit de la même grenouille qu'au début. Ces résultats vont d'ailleurs dans le sens de ceux obtenus dans le Chapitre III concernant la continuité thématique. En effet, rappelons que nos données ont montré que plus de 60% de nos sujets de 10/11 ans encodent de manière explicite la résolution du problème, c'est-à-dire qu'ils décrivent de manière claire la grenouille de la fin comme étant la même ou une remplaçante de la grenouille du début.

Examinons encore dans quelle position, ces participants sont introduits. En se basant sur le tableau (23), on peut remarquer que les enfants de 10/11 ans préfèrent introduire les personnages secondaires en position post-verbale. Ce sont 73% d'introductions post-verbales contre 27% de pré-verbales. Ces chiffres sont en accord avec les résultats obtenus par Lambrecht. Les narrateurs évitent de mettre un nouveau référent en première position. C'est pourquoi ils emploient aussi un certain nombre de formes présentationnelles : 14 formes présentationnelles sur 51 introductions post-verbales, ce qui représente plus de 27,5% des formes totales. Mais on peut aussi se poser la question de la signification des introductions pré-verbales. En effet, elles peuvent être interprétées comme révélatrice de la difficulté que les enfants éprouvent à obéir aux contraintes linguistiques spécifiques du français, mais on peut aussi voir en elles, un indice du développement discursif des enfants de cet âge. En effet, en introduisant les personnages secondaires en position pré-verbale, les enfants de 10/11 ans placent les personnages secondaires en position de sujet, et par là même en position d'agent de l'action, comme c'est le cas dans l'exemple (132) :

(132) 10;02b 6b 020 soudain - un petit animal sort du trou /

Dans les introductions post-verbales au contraire, les narrateurs, soit se bornent à mentionner l'existence du personnage secondaire (133), soit le mettent en rapport avec les personnages principaux (134).

(133) 11;08g 6b 028 ya un: ya un rat - des des des euh un rat des champs.

(134) 10;08n 6b 025 puis après le p'tit garçon se fait piquer par une taupe, -

Non seulement, les enfants sont capables de présenter les choses de manières différentes, mais ils sont aussi capables de changer de perspective et de présenter les personnages principaux comme patient de l'action de leurs antagonistes, comme c'est le cas dans l'exemple (134) ci-dessus, dans lequel le narrateur emploie une forme passive. Ce résultat va dans le sens de ceux obtenus par Jisa et Kern (1994). En effet, elles montrent que jusqu'à 7 ans les enfants ont des difficultés à présenter des événements d'une perspective autre que celle du sujet thématique, puis que leur compétence narrative augmente, en ce qu'ils sont capables d'introduire d'autres participants, de les mettre en relation avec les personnages principaux et même de les mettre en position d'agent d'action dont les personnages principaux sont les victimes. Elles observent également l'utilisation de formes syntaxiquement toujours plus complexes, comme l'utilisation des formes passives qui émergent dès 7 ans mais qui représentent la stratégie privilégiée des enfants de 10/11 ans dans cette fonction.

Ainsi, comme nous l'avons montré, les enfants de 10/11 ans préfèrent l'utilisation de formes nominales indéfinies à celles de formes pronominales pour l'introduction des personnages secondaires. En fait, si l'on ne tient pas compte du personnage de la grenouille qui a un statut un peu différent, les enfants de 10/11 ans s'adaptent à leur auditeur, puisque même dans le cas d'utilisation de formes nominales définies, ils lui fournissent un discours clair et précis, dans lequel tous les référents mentionnés sont aisément identifiables par le contexte linguistique. On constate également une augmentation de leur compétence narrative, puisqu'ils commencent à montrer une certaine capacité à présenter le même événement selon des perspectives différentes, et pour ce faire, à utiliser des structures linguistiques plus variées.

IV. 3. 4. 5. Maintien et changement chez les 10/11 ans

Après l'étude de l'introduction des participants, passons à l'étude des formes employées pour maintenir et changer de référence en position de sujet. Nos sujets ont employé douze formes linguistiques différentes, dont nous donnons ci-dessous la description et des exemples.

- article + nom (Art. + N) : *le garçon*
- article + nom disloqué à gauche (DG) : *le garçon i / il*
- article + nom disloqué à droite (DD) : *ille garçon*
- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) : *il / i*
- pronom relatif (Pr. rel.) : *qui*
- article + nom + pronom relatif (Art. + N + Pr. rel.) : *un garçon qui*

- ellipse (Ellipse) : \emptyset
- article + nom + pronom personnel disjoint (Art. + N + Pr. pers. D.) : *le garçon lui*
- nom propre (NP) : *Bobby*
- nom propre + pronom personnel disjoint (NP + Pr. pers. D.) : *bobby lui*
- article + nom + nom propre (Art. + N + NP) : *la petite grenouille zizi*
- article + nom disloqué à gauche + nom propre (DG + NP) : *le petit garçon pierre i*

Toutes ces formes, à l'exception des pronoms relatifs qui ne sont employés que dans la fonction de maintien de la référence et de la catégorie article + nom + pronom personnel disjoint utilisée uniquement dans celle de changement, remplissent aussi bien la fonction de maintien que de changement. Toutefois, comme on peut le remarquer sur le tableau (24) ci-dessous, certaines de ces formes sont privilégiées dans une des deux fonctions.

| Formes | Maintien | Changement |
|------------------------------------|-----------|------------|
| 1) Art. + N | 7 (16) | 45,5 (150) |
| 2) DG | 1,5 (3) | 13 (43) |
| 3) DD | 2 (4) | 2 (6) |
| 4) Art. + N + Pr. rel. | 0,5 (1) | 1 (3) |
| 5) Art. + N + Pr. pers. D. | - | 0,5 (2) |
| 6) NP ³⁷ | 1 (2) | 8 (27) |
| Sous-total formes plus explicites | 12 (26) | 70 (231) |
| 7) Pr. pers. S. | 56 (125) | 28 (91) |
| 8) Pr. rel. | 6 (13) | - |
| 9) Ellipse | 26 (59) | 2 (7) |
| Sous-total formes moins explicites | 88 (197) | 30 (98) |
| Total | 100 (223) | 100 (329) |

Tableau (24) : Pourcentage (et nombre) des formes utilisées pour le maintien et le changement de référent en position de sujet chez les 10/11 ans.

On remarque une domination des formes explicites pour le changement de référence (70% pour les catégories 1 à 6) versus une domination des moins explicites pour le maintien (88% pour les catégories 7 à 9), ce qui est conforme aux besoins de l'auditeur. Les sujets de 10/11 ans répondent globalement de manière satisfaisante aux contraintes communicationnelles.

³⁷ Cette catégorie rassemble toutes les formes comprenant un nom propre, c'est-à-dire les catégories NP, NP + Pr. pers. D., Art. + N + NP et DG + NP.

IV. 3. 4. 5. 1. Maintien chez les 10/11 ans

En ce qui concerne le maintien de la référence, on trouve l'ordre de préférence suivant :

Pronom personnel sujet (56%) > Ellipse (26%) > Article + nom simple ou disloqué ou nom propre (11,5%) > Pronom relatif (6%).

Comme nous venons de le souligner, l'emploi de ces formes répond aux exigences de la tâche et aux besoins des auditeurs.

En pourcentage, les ellipses suivent les pronoms personnels sujet. Ces ellipses sont de natures variées :

- anaphore zéro avec coordination par *et*, et par *mais* 42% (25)
(135) 10;06f 1- 001 il prit la grenouille
002 et rentra chez lui. -
- anaphore zéro avec juxtaposition de deux clauses au moins 15% (9)
(136) 10;02b 3b 010 maintenant - il ouvre la fenêtre /
011_l'appelle dehors. -
- infinitive 12% (7)
(137) 11;06f 6b 020 le petit garçon voit une taupe
021 sortir du trou. -
- adverbiale de but (*pour* + infinitif) 12% (7)
(138) 11;05c 5- 008 il alla danZ un bois / -
009 pour essayer de la: trouver. 030
- adverbiale de manière (gérondives (6), participiales (1)) 12% (7)
(139) 10;03t 3a 009 et le petit garçon i cherche de partout, -
010 en criant
- adverbiales de cause (*à force de* + inf. (1), participiales (1)) 5% (2)
(140) 11;08g 7- 033 après euh: le chien en remuant l'arbre à force d'aboyer
032 et remuant l'arbre,
034 et ben i tombe euh - le nid de: de guêpes d'abeilles, -
- autres 3% (2)

Le premier constat à faire concerne la domination des anaphores zéro dans les productions des enfants de 10/11 ans. Ces anaphores représentent plus de la moitié des ellipses avec 57% des occurrences exactement. Une majorité d'entre elles sont coordonnées par *et* (42% contre 15% de juxtaposition) et sont utilisées pour marquer un

lien étroit entre les clauses qu'elles lient et par là même les événements qu'elles mettent en rapport. À côté de ces anaphores zéro, il nous faut mentionner cinq autres types d'ellipses qui viennent ajouter un certain nombre d'informations à l'action de la principale. En effet, par les adverbiales, les narrateurs encodent les notions sémantiques de but, de manière et de cause. Ces formes montrent à la fois une complexification des états de choses ainsi que leur hiérarchisation. Enfin, nos données révèlent une capacité toujours croissante des enfants de 10/11 ans à faire le lien entre les actions de plusieurs participants et par là même, à changer de perspective en promouvant le patient d'une action dans le rôle d'agent de l'action. C'est en effet ce que représentent les sept occurrences de la catégorie "infinitive".

Pour ce qui est des relatives, on distingue cinq catégories qui sont les suivantes :

- *ya* + art. + nom (introduction) + *qui* 50,5% (6)
 (141) 10;07g 1- 002 il y a euh: - euh un chien et une grenouille
 003 qui est dans un bocal / -
- *ya* + art. + nom (réintroduction) + *qui* 8% (1)
 (142) 10;08n 2a 004 ya la grenouille
 005 qui s'en va.
- complément d'objet direct (réintroduction) + *qui* 8% (1)
 (143) 11;08g 10a 052 i voit le chevreuil
 053 qui se lève / 010
- complément d'agent (réintroduction) + *qui* 8% (1)
 (144) 10;06v 8- 021 mais le petit garçon fut bientôt renversé - par le chien
 - et leZ abeilles
 022 qui le poursuivaient. 010
- complément de lieu (introduction) + *qui* 25,5% (3)
 (145) 11;05c 12a 023 euhm iZ entendent quelque chose d'un tronc d'arbre,
 12b 024 qui était par terre. 020

Les données montrent une majorité de propositions relatives après des formes présentationnelles (58,5%). On relève également trois formes de promotion représentées par les trois dernières catégories, signe d'une complexification des formes syntaxiques utilisées. Les relatives sont utilisées dans des fonctions aussi bien "discursives générales" que "narratives" (Dasinger & Toupin, 1994). Du côté des relatives à fonction discursive générale, les relatives introduisent ou réintroduisent des référents déjà mentionnés en les caractérisant de manière plus précise. Pour ce qui est

des relatives à fonction narrative, on en relève quatre qui introduisent les personnages principaux ainsi que quelques cas qui lient les actions des personnages principaux à ceux des personnages secondaires, et font par là même avancer la trame narrative (fonction de "continuation" chez Dasinger & Toupin, 1994), (cf. exemple 144).

Enfin, on peut se demander ce que représentent les 11,5% d'utilisation de formes nominales dans la fonction de maintien, puisqu'une telle utilisation entraîne un sur-marquage de la référence ? Nous pouvons remarquer que dans seize cas sur dix-huit, c'est-à-dire dans près de 90% de cas, les formes nominales sont utilisées à un changement d'image (146), ce qui tend à confirmer l'emploi de ces formes dans une fonction de structuration de l'histoire basée sur le découpage en images.

- (146) 11;05c 7- 013 le ptit chien - fit tomber: euh la la cru: - che.
014 euh tandis que le: petit garçon chercha - euh la la grenouille dans un arbre. 040
8- 015 il le i euh le petit garçon trouva dans l'arbre - une: une chou= une chouette / -

Toutefois, il est nécessaire de nuancer quelque peu cette conclusion, dans la mesure où on peut également noter à des changements d'image l'emploi de formes moins explicites pour le maintien de la référence, comme le montre l'exemple suivant :

- (147) 10;02b 7- 026 le petit chien pendant ce temps a fait tomber l'essaim. -
8- 027 maintenant il [chien] est poursuivi par leZ abeilles / -

IV. 3. 4. 5. 2. Changement chez les 10/11 ans

Par contre, en ce qui concerne le changement de la référence, on trouve un ordre de préférence différent :

Article + nom simple ou disloqué ou nom propre (70%) > Pronom personnel sujet (28%) > Ellipse (2%).

Ce résultat montre la conformité des stratégies aux exigences de la tâche, tout au moins en ce qui concerne l'emploi des formes nominales. En effet, les narrateurs, en les utilisant, montrent qu'ils tiennent compte de leur auditoire et qu'ils lui donnent les informations nécessaires pour l'identification du référent. Cette remarque concerne bien entendu aussi l'utilisation du nom propre qui en fait n'est employé que par deux sujets (10;06o et 10;06f) et uniquement pour les trois personnages principaux. Les référents désignés par un nom propre sont très facilement identifiables par l'auditeur, dans la mesure où le nom propre assure un caractère unique au référent qu'il représente.

Pour ce qui est de l'usage de la forme nominale simple versus disloquée, plusieurs explications s'imposent. En fait, dans notre corpus, nous avons trois cas de

figure : la majorité des sujets de 10/11 ans n'utilise aucune ou tout au plus une ou deux dislocations à gauche ou à droite pour le changement de référence. C'est le cas de neuf sujets. Le sujet 10;03t quant à lui en utilise de manière systématique. Enfin, les deux sujets restants, 10;07g et 11;08g emploient des dislocations uniquement pour le chien et les personnages secondaires, contrairement à ce qu'ils font, lorsqu'ils effectuent un changement de référence avec le garçon ou le couple garçon/chien comme sujet. Dans ces cas là, ils privilégient les formes pronominales comme dans l'exemple suivant :

- (148) 11;08g 3b 011 et: le chien i [changement] se coince la tête dedans / -
 012 ilZ ouvrent il [changement garçon] ouvre sa fenêtre,
 013 et il [maintien garçon] regarde dehors,
 014 et il [maintien garçon] l'appelle. 010
 4a 015 après ya: le chien i [changement] saute / -

On trouve dans la production du sujet 11;08g des traces de la stratégie du sujet thématique (pronom pour le garçon ou le couple garçon/chien dans des cas de changement de la référence), mais également des signes de son désir de lever certaines ambiguïtés référentielles par l'emploi de dislocations à droite pour le changement de référence.

Ce sont ces restes de la stratégie du sujet thématique qui apportent une explication au 30% de formes pronominales relevées chez nos sujets de 10/11 ans. On remarque en effet, un pourcentage non négligeable de pronoms personnels sujet, de formes lexicalement moins explicites dans la fonction de changement. L'étude détaillée de ces formes révèle un lien entre ces formes et l'identité des référents concernés. En effet, dans près de 50% des cas, les enfants emploient ces formes dans la fonction de changement de référence lorsqu'il est question du garçon, et dans plus de 32% des cas, lorsqu'il s'agit du couple garçon/chien. Cet emploi est relativement marginal pour les autres personnages, puisqu'il ne s'agit que de 8% pour le chien, 9% pour la grenouille, 2% pour le cerf et une seule occurrence pour la taupe ainsi que pour un trou. Cette stratégie reflète le statut particulier attribué par les enfants, d'une part au petit garçon, et d'autre part au couple garçon/chien. Ils leur attribuent le rôle de protagonistes privilégiés, dont il n'est pas nécessaire de rappeler l'identité même dans le cas d'un changement de référence. Ainsi, ils construisent une cohérence discursive à un niveau global. Lorsque l'auditeur repère l'utilisation d'un pronom personnel sujet, par défaut, il lui faut l'interpréter comme représentant, soit le garçon seul, soit le couple garçon/chien. Il peut éprouver des difficultés dans cette interprétation, dans la mesure où dans certains cas comme l'utilisation de verbes du premier groupe, dans lesquels les formes de la troisième personne du singulier et de la troisième personne du pluriel sont

identiques, il n'a pas vraiment d'indices lui permettant de trancher entre les deux interprétations. C'est le cas dans l'exemple suivant :

(149) 11;02b 12b 041 mais ils sont contents / -

042 pa'ce que p'T'être la grenouille !aime! les étangs. -

13a 043 ils regardent 010 danZ un tronc - d'arbre (xxx) 010

Pour conclure rappelons les deux stratégies préférentielles des enfants de 10/11 ans et leurs implications sur la constitution d'un discours narratif. Ces sujets préfèrent les formes nominales aux formes pronominales pour le changement de référence, ce qui est conforme à un discours dépourvu de toute ambiguïté référentielle pour les auditeurs. Mais on note tout de même une part non négligeable de formes moins explicites qui semblent traduire la volonté des locuteurs de constituer un tout cohérent avec des protagonistes privilégiés. Pour ce qui est du maintien de la référence, ces mêmes sujets emploient des formes moins explicites, comme les pronoms personnels sujet, les ellipses ou encore les pronoms relatifs. Ils répondent ainsi aux attentes des auditeurs. Mais ils découpent leur narration en épisodes par l'utilisation de formes plus explicites. Ainsi, pour la plupart, les enfants répondent de manière adéquate aux différentes contraintes que la réalisation de la tâche de la "Grenouille" implique.

IV. 3. 5. Référence aux participants : les adultes

IV. 3. 5. 1. Les sujets adultes et leurs productions

Notre corpus comprend 12 adultes âgés de 19 ans au moins. Pour la constitution de ce groupe, nous ne tenons pas compte de la variable sexe. Néanmoins, notre échantillon est relativement équilibré dans ce domaine, puisque l'on compte cinq personnes de sexe féminin contre sept de sexe masculin. Le tableau (25) ci-dessous nous donne un certain nombre d'autres précisions quant à ces sujets et leurs narrations.

| | |
|-------------------------------|---------------|
| Nombre de sujets | 12 |
| Âge des sujets | ≥ 19 ans |
| Âges limites | 19;00 - 46;06 |
| Nombre total de clauses | 750 |
| Nombre moyen de clauses/sujet | 62,5 |
| Limites du nombre de clauses | 28-118 |

Tableau (25) : Les adultes et leurs productions.

En ce qui concerne les productions des adultes, on peut faire deux remarques. L'une concerne la longueur moyenne des productions, la seconde, les différences relevées dans la longueur en nombre de clauses. Les adultes produisent en effet des narrations qui comportent en moyenne 62,5 clauses, la plus courte n'en comporte que 28 contre la plus longue 118. Cela peut s'expliquer par le fait que tous nos sujets adultes n'ont au départ pas entièrement la même définition de la tâche à accomplir - bien que tous aient eu la même consigne - et qu'ils emploient donc des moyens différents. En fait, il est possible de répartir les productions de nos sujets en plusieurs grands types. Certains des adultes réalisent des narrations relativement longues sur un mode plutôt "littéraire" et en utilisant des moyens syntaxiques complexes (150) :

- (150) 40;00j 12b 089 et - juste à ce moment là- iZ étaient en train de regarder
090 si i s'étaient cassés quelque chose / -
091 iZ ont entendu COASSEMENT
13a/b 092 iZ ont regardé derrière un tronc d'arbre creux
093 qui était là / -
14a 094 et là i se sont rendu iZ ont d'abord vu 010 un papa et une
maman
095 qui ressemblaient vraiment beaucoup à alice,
096 mais qui étaient beaucoup plus grands qu'alice, -

- 097 et - juste à côté d'eux ilZ ont continué à entendre,
 COASSEMENT
 098 ce qui était assez surprenant /
 099 puisque les deux grenouilles qui étaient devant eux
 100 ne bougeaient pas. -
 14b 101 alors là iZ ont regardé dans l'autre de l'autre côté du tronc
 creux / -
 102 et là y avait une dizaine de petites grenouilles,
 COASSEMENT
 103 et euh: iZ ont raconté au papa et à la maman grenouille,
 104 qu'ilZ avaient perdu leur cop= leur copine alicé / -
 105 et que c'était très très triste. -

d'autres se bornent à suivre la chronologie des actions représentées sur les images, enfin un dernier et unique sujet (36;07g) résume l'histoire de manière très brève (151) :

- (151) 36;07g 6a/6b 013 c'est le chien toujours euh:, -
 014 qui attaque un: uN essaim d'abeilles,
 015 et qui se retrouve euh - pourchassé par toutes ces
 abeilles. 020
 016 alors !i cherchent!
 017 i cherchent
 018 i cherchent toute la journée dans la forêt, 030
 7- 019 i dérangent euh: - un raton dans son trou. -
 8- 020 i dérangent le hibou, -
 10a 021 pis finalement i dérangent encore un cerF, -
 10b 022 et ?au? par hasard - le cerF les conduit euh: dans un
 marais. 040

C'est pour cette raison que nous trouvons une très grande variabilité dans la longueur des narrations des sujets adultes, ainsi que dans le choix des outils linguistiques employés pour la réaliser. Toutefois cette grande variabilité n'est pas seulement liée à la définition que les adultes se font de la tâche mais aussi au large éventail de moyens dont ils disposent et dont ils maîtrisent la diversité et la complexité.

IV. 3. 5. 2. Nombre et identité des personnages chez les adultes

On ne retrouve pas cette variabilité dans le nombre de participants évoqués, puisque tous les sujets mentionnent les personnages dits principaux : le garçon, le chien et la grenouille et 97% des personnages secondaires. On constate sur le tableau 2 ci-

dessous que deux sujets évoquent seulement cinq personnages secondaires et que les dix sujets restants les mentionnent tous les six.

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | Nbre de sujets qui les mentionnent |
|---|------------------------------------|
| 0 | - |
| 1 | - |
| 2 | - |
| 3 | - |
| 4 | - |
| 5 | 2 |
| 6 | 10 |

Tableau (26) : Nombre de personnages secondaires mentionnés par nombre de sujets chez les adultes

En ce qui concerne l'identité des participants évoqués par les sujets, on trouve la répartition suivante : tous les sujets mentionnent la chouette, le cerf et les grenouilles - qu'il s'agisse du couple et/ou des bébés -, ainsi que la grenouille de la fin. La taupe et les guêpes ne sont évoquées que onze fois sur douze. En effet, le sujet 30;10b n'évoque que brièvement le nid de guêpes et ce, de façon indéfinie, par l'intermédiaire d'une expression indéfinie : *quelque chose qui pend de l'arbre*, sans se référer aux guêpes elles-mêmes. Le sujet 32;06d, quant à lui, ne parle pas du personnage de la taupe, sa seule allusion à cet épisode est la clause suivante : *et i cherche un peu partout euh: danS: une taupinière*. Enfin, dans le domaine de la référence aux participants secondaires, on peut encore noter un certain nombre d'hésitations dans l'identification des référents par les adultes. Cette remarque se voit surtout confirmée dans les désignations de la taupe, comme l'illustre l'exemple (152) :

(152) 30;00n 6b 022 alors là y a un petit animal
 023 qui sort.
 024 j'sais pas
 025 ce que c'est c'te bestiole. 030

Cet exemple montre que nos sujets adultes ont quelques difficultés à reconnaître de manière précise certains des référents. Cette difficulté peut être imputable aux images qui ne sont pas toujours très claires.

Ces premiers résultats soulignent d'une part, la bonne performance des adultes en termes de nombres de personnages évoqués, puisqu'à deux exceptions près, ils les mentionnent tous, et d'autre part, des variations en termes de longueurs et d'outils linguistiques. Aussi dans les études qui suivent, portons-nous particulièrement notre attention sur la façon dont les adultes réalisent la tâche de manière diversifiée.

IV. 3. 5. 3. Introduction des personnages principaux chez les adultes

Pour l'introduction des personnages principaux, nos sujets adultes emploient cinq formes linguistiques différentes. Ce sont des formes nominales simples ou complexes, c'est-à-dire accompagnées de noms propres, comme on peut le constater sur les descriptions et exemples suivants :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(153) 24;00f 1- 001 histoire du petit garçon
002 qui a perdu sa grenouille. 010

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(154) 32;06d 1- 001 bon alors: - c'est l'histoire d'un: - d'un ptit garçon. -

- article indéfini + nom + nom propre (Art. I + N + NP) :

(155) 40;00j 1- 001 il étaiT une fois un petit garçon jules - son chien jim - et sa grenouille euh: alice. 010

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(156) 40;00p 1- 001 alors voilà un petit garçon et son chien /

- adjectif possessif + nom + nom propre (Adj. poss. + N + NP) :

(157) 40;00j 1- 001 il était une fois un petit garçon jules - son chien jim - et sa grenouille euh: alice. 010

Mais toutes ces formes ne sont pas représentées quantitativement de manière identique. C'est cette répartition que l'on observe dans le tableau (27) page suivante.

| Formes linguistiques | Pré-verbal | | | Post-verbal | | | | | | Total |
|--------------------------|------------|---|----|--------------------|-------------|-------------|---------|-------------|-------------|-------------|
| | | | | Présentationnelles | | | Autres | | | |
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | |
| 1) Art. D + N | - | - | - | 2,5 (1) | - | 2,5 (1) | - | - | - | 5 (2) |
| 2) Art. I + N + (NP) | 2,5 (1) | - | - | 28 (10) | 8,5 (3) | 8,5 (3) | - | 5,5 (2) | 14 (5) | 67 (24) |
| 3) Adj. poss. + N + (NP) | - | - | - | | 11 (4) | 5,5 (2) | - | 9 (3) | 2,5 (1) | 28 (10) |
| Total | 2,5 (1) | - | - | 30,5 (11) | 19,5 (7) | 16,5 (6) | - | 14,5 (5) | 16,5 (6) | 100 (36) |
| | 2,5 (1) | | | 66,5 (24) | | | 31 (11) | | | |
| | 2,5 (1) | | | 97,5 (35) | | | | | | |

Tableau (27) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les adultes pour l'introduction des personnages principaux en fonction de leur identité et de leur position dans la clause.

Avant l'analyse des résultats, une remarque concernant le passage de 5 à 3 catégories. En effet, nous réunissons les occurrences de la catégorie article indéfini + nom + nom propre à celles de la catégorie article indéfini + nom, ainsi que celle d'adjectif possessif + nom + nom propre à celle d'adjectif possessif + nom, dans la mesure où nous les considérons comme des extensions des catégories auxquelles elles sont intégrées.

Le tableau (27) ci-dessus, montre l'usage exclusif des formes lexicalement explicites par les adultes pour l'introduction des personnages principaux, ce qui est

conforme à la première mention d'un référent dans un discours. On note également, que indépendamment de l'identité du référent en question, ces introductions sont majoritairement indéfinies, puisqu'elles représentent 67% des formes totales (catégorie 2). Mais même dans le cas d'introductions définies, le référent est aisément identifiable par l'auditeur. En effet, si l'on considère le petit garçon, onze introductions sur douze sont indéfinies. En fait, la seule introduction définie est réalisée par le sujet 24;00f de la façon suivante :

- (158) 24;00f 1- 001 histoire du petit garçon
002 qui a perdu sa grenouille. 010
003 il était une fois un petit garçon, -
004 qui avait avec lui comme compagnons - deux animaux un chien - et une grenouille. -

Le sujet 24;00f donne un titre à sa narration, dans lequel il mentionne le petit garçon pour la première fois de façon définie. Puis dans un second temps, il évoque ce même personnage de façon indéfinie comme tous les autres sujets adultes. Ainsi peut-on considérer que la totalité des introductions du garçon se fait de façon indéfinie.

En ce qui concerne le chien, les sujets adultes privilégient les formes possessives, donc définies aux formes nominales indéfinies. En effet, ces formes possessives représentent 58,5% (catégorie 3) des formes totales, contre seulement 41,5% de formes nominales indéfinies (catégorie 2). Ainsi dans les cas d'utilisation de formes possessives, le chien est directement rattaché à son maître le petit garçon.

Enfin, pour la grenouille, on relève une stratégie assez semblable de celle utilisée pour le chien, puisque cette dernière est introduite par l'intermédiaire, soit de formes possessives, soit de formes nominales indéfinies. Toutefois, le pourcentage de formes possessives est moins important pour la grenouille que pour le chien. Ces formes ne représentent que 41,5% de toutes les introductions. Mais ces introductions définies ne gênent en rien la compréhension de l'auditeur qui peut identifier aisément le référent en question.

Comme nous venons de le voir, les adultes attribuent au chien et à la grenouille des statuts fixes, très différenciés de celui du garçon. Cette attribution de statuts spécifiques se confirme dans l'étude des fonctions grammaticales que les personnages remplissent dès leur première mention. En effet, bien que nos sujets introduisent, à une exception près, les personnages principaux de manière post-verbale, comme on peut le constater sur le tableau (27) ci-dessus, ils ne leur donnent pas le même statut dans l'histoire.

Dans onze cas sur douze, le garçon est mentionné par l'intermédiaire de formes présentationnelles de type *il était une fois un X voilà un X, c'est l'histoire d'un X* ou

encore *c'est un X*, dont sept sont complétées par un pronom relatif qui promeut le petit garçon en position de sujet :

- (159) 46;06a 1- 001 et ben: c'est l'histoire d'un p'tit garçon avec son chien /
002 qui ont une grenouille danZ un bocal.-

Le petit garçon occupe aussi la place syntaxique de sujet, lorsqu'il est introduit de manière pré-verbale (160).

- (160) 26;00e 1- 001 un petit garçon qui s'appelait 020 thomas
002 avait mis une grenouille danZ un bocal. -

Ainsi dans plus de 66% des cas, le petit garçon revêt la position de sujet thématique.

Il en va quelque peu différemment du chien, qui, quelle que soit sa fonction dans l'énoncé, est mis - dès sa première apparition - en relation avec son maître : soit sous la forme d'un complément d'accompagnement (161), soit sous la forme d'un complément d'objet direct (162), soit sous celle d'un référent introduit après une forme présentationnelle (163) :

- (161) 46;06a 1- 001 et ben: c'est l'histoire d'un p'tit garçon avec son petit chien /
(162) 32;06d 1- 003 donc il [garçon] a un chien - et une grenouille. -
(163) 30;10b 1- 001 alors c'est donc l'histoire d'un: petit garçon - d'un chien et
d'une grenouille. -

Enfin, pour la grenouille, on ne relève que deux procédés : celui d'introduire la grenouille en même temps que les deux autres personnages principaux après une forme présentationnelle (6/12) comme dans l'exemple suivant :

- (164) 30;00n 1- 001 alors: c'est l'histoire d'un petit garçon: d'un chien et d'une
grenouille et d'une paire de bottes. -

ou de la mentionner pour la première fois comme patiente d'une action du garçon (6/12). Ces actions sont principalement en relation avec la possession ou la découverte (*avoir, découvrir, trouver, mettre dans*) :

- (165) 20;05v 1- 001 c'est l'histoire d'un petit garçon et de son chien,-
002 qui après avoir passé une journée formidable, -
003 et avoir découvert une grenouille / -
004 décident à la nuit tombée - de mettre celle-ci dans un
bocal. 030

Les sujets adultes répondent donc de manière appropriée aux contraintes imposées par la tâche. Premièrement, ils répondent aux contraintes communicationnelles en se mettant à la place de l'auditoire et en lui fournissant suffisamment de renseignements pour que celui-ci puisse comprendre l'histoire sans problème en utilisant des outils linguistiques lexicalement explicites. Deuxièmement, ils répondent aux contraintes discursives/narratives en attribuant aux participants des statuts spécifiques dans le but de construire un discours cohérent et hiérarchisé. Troisièmement, ils s'en tiennent aux préférences structurelles de la langue lorsqu'ils introduisent ces participants de manière indéfinie en position post-verbale, c'est-à-dire en évitant d'évoquer un référent pour la première fois en position initiale. De plus, 68,5% de ces introductions post-verbales sont réalisées par le biais de formes présentationnelles. On peut donc conclure en remarquant que non seulement ces sujets répondent aux contraintes imposées par la tâche de manière simultanée, mais qu'ils y répondent également de manière variée en utilisant toutes les formes linguistiques dont ils disposent.

IV. 3. 5. 4. Introduction des personnages secondaires chez les adultes

Pour ces introductions, les sujets adultes n'utilisent que trois formes différentes, toutes les trois sont des formes nominales. Ce qui les différencie les unes des autres, c'est leur caractère défini ou indéfini :

- article défini + nom (Art. D + N) :

(166) 46;06a 5- 034 et on a commencé à réveiller les g= les abeilles. 010

- article indéfini + nom (Art. I + N) :

(167) 26;00e 5- 023 au loin on voit deZ abeilles

- adjectif possessif + nom (Adj. poss. + N) :

(168) 40;00p 14a/b 061 et là - ils tombent sur le papa grenouille et la maman grenouille avec leurs petits grenouillots. -

Dans le tableau (28) ci-dessous, on trouve la répartition de ces différentes formes en pourcentage et en nombre d'occurrences :

| Formes linguistiques | Pré-verbal | Post-verbal | | Total |
|----------------------|------------|-------------|---------|-----------|
| | | Présent. | Autres | |
| 1) Art. D + N | 9 (6) | 3 (2) | 22 (15) | 34 (23) |
| 2) Art. I + N | 6 (4) | 7,5 (5) | 48 (33) | 61,5 (42) |
| 3) Adj. poss. + N | - | 1,5 (1) | 3 (2) | 4,5 (3) |
| Total | 15 (10) | 12 (8) | 73 (50) | 100 (68) |
| | 15 (10) | 85 (58) | | |

Tableau (28) : Pourcentage (et nombre) des formes linguistiques utilisées par les adultes pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de leur position dans la clause.

Les sujets adultes introduisent donc les personnages secondaires de manière explicite, ce qui est conforme aux besoins des auditeurs. Leurs introductions se répartissent entre les introductions définies - qui représentent 38,5% (catégories 1 et 3) des formes totales -, et les indéfinies - qui représentent 61,5% (catégorie 2). Bien que dans certains cas, les sujets emploient des formes nominales définies pour remplir la fonction de première mention, les auditeurs sont capables de retrouver le bon référent, en s'appuyant sur leurs connaissances du monde et en réalisant des inférences. C'est le cas en particulier des introductions définies du personnage de la taupe et des guêpes. En effet, dans la majorité des cas, avant de mentionner de manière explicite ces deux animaux, les locuteurs évoquent leur "habitat" qu'il s'agisse de *trou* pour la taupe (169) ou de *ruche/essaim* pour les guêpes (170) :

(169) 40;00j 6b 043 et alors que jules était en train de: - regarder danZ un trou de taupe /
044 la taupe est sortie -

(170) 40;00p 5- 033 où l'on voit uN essaim - une ruche et un essaim d'abeilles, -
8- 042 et toutes leZ abeilles sont en train de: - sortir de la ruche

C'est le même principe d'inférence que les auditeurs des sujets adultes ont à réaliser dans l'identification du couple de grenouilles de la fin et de leurs bébés. Dans un certain nombre de cas, les sujets introduisent la famille grenouille de manière indéfinie, puis en évoquent les membres de façon définie (article + nom), comme on peut le remarquer dans l'exemple suivant :

(171) 30;10b 14a 045 et là que découvrenT-ils: -
046 toute une famille de grenouilles,
047 d'abord euh apparemment les parents /

14b 048 puis les petits. -

On trouve encore d'autres cas d'expressions définies (article + nom) en guise de première mention qu'il est possible de considérer comme des noms propres (172) :

(172) 46;06a 6b 037 on réveille la dame taupe. -

Dans ces cas aussi, l'auditeur retrouve sans difficulté le référent évoqué, puisqu'il est unique par définition. Les adjectifs possessifs + noms quant à eux, sont presque exclusivement réservés aux bébés grenouilles de la fin. Les sujets adultes lient dès leur première mention ces référents à leur possesseur : les parents grenouilles. Les sujets adultes emploient donc des formes définies mais également des formes indéfinies pour introduire les personnages secondaires. Mais dans les deux cas, leur auditeur peut retrouver sans difficulté aucune le référent désigné.

Comme on peut encore le constater sur le tableau (28), les adultes favorisent les introductions post-verbales des personnages secondaires au détriment des introductions pré-verbales. En effet, 85% des référents sont introduits après le verbe ou après des formes présentationnelles (14% des introductions post-verbales), contre 15% seulement avant le verbe. Ce résultat souligne le souci des sujets d'éviter d'introduire un nouveau référent en position initiale.

En ce qui concerne les introductions pré-verbales, elles sont utilisées exclusivement avec les personnages secondaires que l'on peut considérer comme de véritables antagonistes dans l'histoire, c'est-à-dire la taupe, les guêpes, le hibou et le cerf. En effet, ceux-ci se retrouvent chacun au moins deux fois en position pré-verbale c'est-à-dire comme agent d'une action dès leur première mention, alors que pour les grenouilles de la fin, ce n'est jamais le cas. Ce résultat porte l'accent sur la capacité des sujets à changer de perspective et à placer un sujet non-thématique en position d'agent.

Ce résultat est par ailleurs confirmé dans l'analyse des introductions post-verbales. En effet, bien que 85% des personnages secondaires ne soient pas introduits en position initiale, ils sont tout de même placés en position d'agent dans 26% des cas, dès leur première mention ou immédiatement après. En fait, les sujets disposent de deux procédés pour réaliser cela : utiliser une forme présentationnelle complétée par une relative (173) ou introduire le personnage secondaire en position de patient de l'action d'un personnage principal et le promouvoir en position de sujet (174).

(173) 40;00j 8- 059 mais y avait une grosse chouette, -
060 qui euh: s'est réveillée -
061 qui a crié /

(174) 20;05v 6b 033 et le voilà - qui se fait mordre le nez par un: - par une taupe,

034 qui est mécon= qui est mécontente d'être dérangée par le -
par le petit garçon. 020

Dans l'exemple (174), on peut constater que non seulement le personnage secondaire devient agent d'une action, mais qu'il devient même agent d'une action affectant le sujet thématique (le petit garçon). Dans ce cas, le sujet utilise la voix passive pour encoder cette relation. Ce cas de mise en relation d'un personnage principal avec un personnage secondaire est d'ailleurs plus représenté (13 cas contre 3) dans nos données que celui de l'utilisation de formes présentationnelles suivies d'une relative. Ainsi dans 40% des cas, les personnages secondaires deviennent agents d'une action dès leur introduction ou immédiatement après qu'elle ait eu lieu. Pour ce qui est des autres introductions post-verbales, on comptabilise un petit nombre de formes présentationnelles (8/58) qui ne font que placer les participants sur la scène discursive. Enfin, les introductions post-verbales restantes placent les personnages secondaires dans la position de complément d'objet direct, et ce surtout lorsqu'il s'agit des grenouilles de la fin (parents et enfants), ce qui est conforme à leur rôle dans l'histoire, puisqu'ils sont découverts par les personnages principaux et que leurs actions n'affectent pas directement ces derniers.

En conclusion, on peut dire que la stratégie privilégiée des adultes pour introduire les personnages secondaires est l'utilisation d'une forme nominale indéfinie en position post-verbale. Par là même, les sujets montrent leur souci de répondre aux contraintes communicationnelles : être suffisamment explicites ; aux contraintes liées au français : ne pas introduire un nouveau référent en position initiale. Mais on trouve également des introductions définies. Dans ces cas là aussi, les narrateurs respectent les contraintes communicationnelles, dans la mesure où l'auditeur peut retrouver sans difficulté et par inférence l'identité du référent évoqué. Enfin, on peut observer un travail au niveau discursif de la part des sujets. En effet, tout en respectant les contraintes communicationnelles et linguistiques, ils présentent les états de choses de manière variée et en changeant de perspective. Ils ne considèrent pas les événements sous l'angle unique du sujet thématique mais au contraire, varient les angles en fonction des rôles thématiques ponctuels joués par les autres personnages au cours de l'histoire, ce qui est un indicateur d'une réelle compétence narrative.

IV. 3. 5. 5. Maintien et changement chez les adultes

Une première remarque concerne le nombre de maintiens versus changements que les adultes introduisent dans leurs productions. On relève 316 maintiens de la référence contre 368 changements, ce qui représente respectivement un index de fréquence de 42 contre 49. Ce résultat souligne un certain équilibre entre les deux fonctions, en particulier chez les sujets qui utilisent des outils linguistiques tels que les subordonnées qui permettent de lier des actions de manière variée et de façon hiérarchisée. Nous traitons des subordonnées de manière plus exhaustive dans le Chapitre V.

Ensuite, pour ce qui est de l'encodage linguistique à proprement parler du maintien et du changement de référence, les sujets adultes disposent d'un nombre assez important de formes. Elles sont au nombre de quatorze. Plus de la moitié d'entre elles sont des formes nominales, contre une petite moitié de formes pronominales. La liste suivante décrit ces catégories et en donne une illustration :

- article défini + nom (Art. D + N) : *le garçon*
- article défini + nom disloqué à gauche (DG) : *le garçon i / il*
- article défini + nom disloqué à gauche + pronom personnel disjoint (DG + Pr. pers. D.) : *le garçon lui il*
- article défini + nom + pronom personnel disjoint (Art. D.+ N + Pr. pers. D.) : *le garçon lui*
- article défini + nom disloqué à droite (DD) : *ille garçon*
- article défini + nom + pronom relatif (Art. D + N + Pr. rel.) : *le cerf qui*
- pronom démonstratif + nom + pronom relatif (Démonstr. + N + Pr. rel) : *ce chien qui*
- nom propre (NP) : *alice*
- pronom personnel sujet (Pr. pers. S.) : *il / i*
- pronom relatif (Pr. rel.) : *qui*
- ellipse (Ellipse) : \emptyset
- pronom démonstratif (Démonstr.) : *ça*
- pronom impersonnel (Pr. impers.) : *on, personne*
- autres : *chacun*

Dans un souci de meilleure lisibilité des résultats reportés dans le tableau (29) ci-dessous, nous rassemblons les catégories qui comportent un pronom personnel disjoint à la catégorie des dislocations à gauche, puisque dans tous les cas, les utilisateurs de ces formes insistent sur l'identité du référent évoqué. Les catégories qui comportent un pronom relatif sont elles aussi rassemblées, étant donné que dans les deux cas nous avons un usage d'une proposition relative sans principale. Ces simplifications effectuées, passons à la répartition de ces formes selon leurs fonctions : maintien versus changement.

| Formes | Maintien | Changement |
|------------------------------------|------------|------------|
| 1) Art. D + N | 5,5 (18) | 54,5 (200) |
| 2) DG | - | 5 19 |
| 3) DD | - | 1 (4) |
| 4) Art. D + N + Pr. rel. | 1 (4) | 2 (7) |
| 5) NP | 1 (3) | 7 (26) |
| Sous-total formes plus explicites | 7,5 (25) | 69,5 (256) |
| 6) Pr. pers. S. | 35,5 (112) | 20 (74) |
| 7) Pr. rel. | 22 (68) | - |
| 8) Ellipse | 31 (98) | 3 (10) |
| 9) Démonstr. | 1 (3) | 1 (3) |
| 10) Pr. impers. | 3 (10) | 5 (19) |
| 11) Autres | - | 1,5 (5) |
| Sous-total formes moins explicites | 92,5 (291) | 30,5 (111) |
| Total | 100 (316) | 100 (368) |

Tableau (29) : Pourcentage (et nombre) des formes utilisées pour le maintien et le changement de référent en position de sujet chez les adultes.

Comme on peut le constater aisément, à l'exception des formes nominales disloquées et de la catégorie "autres", qui sont exclusivement réservées à la fonction de changement de référence, toutes les formes remplissent les deux fonctions. Mais on note cependant une préférence de la part des sujets pour les formes nominales dans la fonction de changement (catégories 1 à 5 dans le tableau), et inversement, une préférence pour les formes pronominales et ellipses dans celle de maintien (catégories 6 à 11). En effet, 7,5% des formes plus explicites reviennent au maintien, contre 69,5% au changement ; 92,5% des formes moins explicites au maintien, contre 30,5% au changement. Ces résultats soulignent le fait que les sujets tiennent compte de l'état de connaissance de leur auditeur et répondent par là même aux contraintes communicationnelles. Dans l'ensemble, les sujets ne donnent ni trop, ni trop peu d'informations.

IV. 3. 5. 5. 1. Maintien chez les adultes

Cette adéquation en termes de quantité d'informations donnée se retrouve dans l'utilisation faite des formes suivantes : 35,5% des formes employées dans la fonction de maintien de la référence sont des pronoms personnels sujet, 31% sont des ellipses et 22% des pronoms relatifs.

Pour ce qui est des pronoms personnels, les sujets en font un usage anaphorique. Ils ne reprennent pas un référent récemment mentionné sous forme nominale, mais sous forme pronominale, ce qui répond parfaitement aux besoins de l'auditoire.

En ce qui concerne les ellipses, elles varient tant par leur nature que par les informations qu'elles véhiculent. En effet, on comptabilise neuf types différents, encodant aussi bien la notion de successivité de deux actions par exemple, que le but, en passant par la notion de simultanéité. Dressons la liste des différents types d'ellipses relevées dans notre corpus d'adultes et le pourcentage que chacun d'eux représente.

- anaphore zéro avec coordination par *et* et par *mais* 30,5% (30)
 - (175) 40;00j 2a 007 alice sortit du bocal, 020
 - 008 et euh 020 passa par la fenêtre

- adverbiale de but (*pour* + infinitif/*afin de* + infinitif) 20,5% (20)
 - (176) 24;00f 5- 022 tout deux allèrent dans la campagne
 - 023 pour appeler la grenouille /

- adverbiale de manière (gérondives, participiales, *sans* + infinitif) 18% (17)
 - (177) 40;00j 15- 113 iZ ont retraversé le marécage
 - 114 en faisant au revoir

 - (178) 46;06a 10b 063 le chien est revenu -
 - 064 pas trop piqué apparemment,

 - (179) 26;00c 10a 032 i monte sur son dos d'ailleurs
 - 033 sans s'en apercevoir /

- infinitive 11% (11)
 - (180) 40;00p 15- 063 et apparemment ilZ ont décidé une des petites grenouilles -
 - 064 à repartir avec eux, -

- adverbiale de cause (gérondives, participiales) 11% (11)
 - (181) 40;00j 3a 016 en cherchant dans le bocal
 - 017 il s'est coincé la tête dans le bocal. 020

- anaphore zéro avec juxtaposition de deux clauses au moins 8% (8)
 - (182) 24;00f 2a 007 la grenouille s'échappa -
 - 008 sortit de son bocal.

Ces données montrent que les adultes produisent des narrations riches et variées, puisqu'ils utilisent un grand nombre d'ellipses différentes. Ces ellipses sont le signe d'un

travail de complexification discursive. En effet, les sujets ne se contentent pas de rapporter les actions des participants les unes à la suite des autres, mais attribuent par exemple à ces participants des intentions, caractérisent leur manière d'agir ou encore attribuent des causes à des états de choses.

Cette variété se retrouve dans les relatives.

- *ya /c'est + art. + nom (introduction) + qui* 15%
 (183) 32;06d 1- 001 bon alors: - c'est l'histoire d'un: - d'un petit garçon. -
 002 qui: euh: - qui apparemment aime bien les animaux,

- *ya /c'est + art. + nom (réintroduction) qui* 10%
 (184) 36;07g 6a/6b 013 c'est le chien toujours euh:, -
 014 qui attaque un: uN essaim d'abeilles,

- *verbe + COD (6 introductions et 9 réintroductions) + qui* 22%
 (185) 26;00e 5- 023 au loin on voit deZ abeilles
 024 qui sortent de leur ruche, -

- *compléments autres que COD (introduction) + qui* 22%
 (186) 32;06d 10a 026 euh: et i tombe sur euh: - sur un cerf,
 10b 027 qui: - qui l'encorne

- *compléments autres que COD (réintroduction) + qui* 16%
 (187) 19;00t 10a 044 le petit garçon se fait euh happer par euh le cerF
 045 qui était caché derrière euh le rocher. -

- *autres* 15%
 (188) 30;10b 4b 016 le bocal se casse,
 017 ce qui a pour effet évidemment de le libérer. -

Les données montrent un large éventail de catégories et de fonctions des relatives chez nos sujets adultes. 25% des relatives sont introduites après des formes présentationnelles et servent dans 15% des cas à apporter des informations sur un référent nouvellement introduit contre 10% pour un référent déjà mentionné antérieurement. 60% des autres formes servent à promouvoir des patients en position de sujet. Enfin, les 15% restantes sont des formes diverses telles que dans l'exemple (188) ci-dessus.

Ce qu'il est également important d'examiner est le rôle que ces relatives jouent dans la construction des narrations. En effet, plus de la moitié de ces relatives ont des fonctions narratives (Berman & Slobin, 1994 ; Dasinger & Toupin, 1994 ; Jisa & Kern, 1994). Deux de ces fonctions narratives les plus représentées dans notre corpus sont les fonctions de "motivation" et de "continuation". Dans le premier cas, la proposition

relative exprime un événement qui précède l'événement de la proposition principale et l'événement motive l'événement de la principale. La relative peut contenir des informations à propos de la possibilité physique de l'événement dans la principale ou en donner une explication :

- (189) 20;05v 6b 032 pendant ce temps - le petit garçon - cherche danZ un trou de taupe. -
033 et le voilà - qui se fait mordre le nez par un: - par une taupe,
034 qui est mécon= qui est mécontente d'être dérangée par le - par le petit garçon. 020

Dans le second cas, la proposition relative donne la conséquence de l'action exprimée dans la proposition principale. Elle fait avancer la trame narrative.

- (190) 32;06d 10a 026 euh: et i tombe sur euh: - sur un cerf,
10b 027 qui: - qui l'encorne
11- 028 et qui le: qui le fait tomber euh: danZ un: - danZ une clairière - enfin non c'est plutôt un marécage. -

Ces relatives à fonction narrative servent l'histoire, en ce qu'elles apportent des informations supplémentaires à son sujet ou en font avancer la trame. Les résultats montrent donc une augmentation, une diversification des fonctions des relatives ainsi qu'une complexification des états de choses décrits.

Toutefois, dans la fonction de maintien de la référence, on remarque un certain nombre de cas dans lesquels les adultes utilisent des formes explicites à première vue superflues. C'est le cas des 25 formes nominales simples. En fait, ces formes sont là pour éviter toute ambiguïté référentielle, comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

- (191) 20;05v 4b 018 et le petit garçon est mécontent, -
019 puisqu'il a cassé le bocal. -
020 mais le petit chien pour se faire pardonner -
021 lui lèche gentiment la joue. 010

Les sujets adultes répondent par là même aux contraintes communicationnelles qui exigent la réalisation d'un discours clair et dépourvu de toute ambiguïté pour le récepteur.

IV. 3. 5. 5. 2. *Changement chez les adultes*

On constate ce même souci du récepteur dans la réalisation de la fonction de changement de référence qui est encodée majoritairement de manière explicite. Cependant, on compte aussi un nombre non négligeable de formes moins explicites dont la fonction reste problématique. En fait, on ne cherchera à expliciter que la présence des pronoms personnels sujet qui sont au nombre de 74 (20% des formes totales ; le pourcentage des autres formes est égal ou inférieur à 5%).

La première remarque à faire concerne l'identité du personnage mentionné sous forme pronominale. La hiérarchie décroissante suivante se dégage des données :

Couple garçon/chien 54% > Garçon 17,5% > Chien 9,5% > Narrateur (*je*) 8%
> Grenouille fin 4% > Grenouilles 1%

On constate une domination de l'utilisation des pronoms personnels sujet pour le couple garçon/chien devant le garçon, le chien, le narrateur lui-même, la grenouille et enfin les grenouilles de la fin. Ces résultats montrent que les adultes envisagent majoritairement l'histoire de la perspective du couple garçon/chien. Cette façon de se représenter l'histoire entraîne donc l'utilisation de formes non marquées lorsque les sujets s'y réfèrent. Les auditeurs doivent donc interpréter par défaut un pronom personnel sujet de la troisième personne du pluriel comme renvoyant au couple garçon/chien, comme c'est le cas dans l'exemple suivant :

(192) 20;05v 4b 019 mais le ptit chien pour se faire pardonner -
020 lui lèche gentiment la joue. 010
5- 021 c'esT alors qu'ils [garçon/chien] décident de partir à la
recherche de la grenouille. 010

Arrive en deuxième position le garçon seul avec 17,5 % des cas (193) devant le chien représentant 9,5% des occurrences (194).

(193) 19;00t 2b 010 et: la grenouille a disparu. 010
011 mais où esT-elle donc. 030
3a 012 il [garçon] la cherche !partout! - dans ses bottes !partout!

(194) 19;00t 4b 017 le chien euh 010 tombe - tombe de la fenêtre,
018 le petit garçon esT inquiet.-
019 et: il [chien] arrive à se= - il arrive à ce défaire euh du bocal

Ces chiffres sont un bon indice du fait que les sujets qui encodent le changement de la sorte considèrent ces personnages ensemble ou séparément comme les sujets thématiques de l'histoire.

Mais il existe encore d'autres explications à l'utilisation des pronoms personnels dans la fonction de changement (exception faite du pronom personnel de la première personne du sujet dont le référent peut évidemment être aisément retrouvé par l'interlocuteur). En effet, les sujets les emploient également dans les situations suivantes :

- après une relative :

- (195) 30;10b 6a 020 pendant ce temps là euh le chien euh fait des siennes, -
021 et: - ya quelque chose
022 qui pend de l'arbre
023 donc il [chien] le regarde.

- après le chien comme complément d'accompagnement ou le garçon comme locatif :

- (196) 30;10b 12b 042 le chien grimpe sur la tête du petit garçon / -
13a 043 ilZ [garçon/chien] arrivent à sortir de la mare,

- après des formes présentationnelles :

- (197) 40;00j 2b 011 le lendemain matin - lorsque jules et jim se réveillèrent, -
012 y avait plus de grenouille. -
3a 013 alors iZ [garçon/chien] ont commencé par chercher partout dans la chambre, 020

- après des commentaires extra-narratifs :

- (198) 30;10b 15- 049 et le voilà qui repart - avec une grenouille,
050 on sait pas
051 si c'est celle qui s'est enfuie de son bocal, -
052 ou si c'est une autre grenouille.
053 et il [garçon] dit au revoir à toute la famille grenouille.

- après des infinitives :

- (199) 36;07g 15- 026 et puis ils les laissèrent tous ensemble
027 euh: - vivre - une vie tranquille.
028 et ils [garçon/chien] s'en repartirent tout heureux.

Ainsi dans 38% des cas les narrateurs ne considèrent pas qu'il y ait eu interruption de la continuité thématique. Selon eux, dans les contextes décrits ci-dessus, ils peuvent réintroduire les référents en position de sujet par le biais de formes linguistiques moins explicites. On peut expliquer cette conception des narrateurs adultes, si l'on examine de plus près les informations évoquées dans les structures. En effet, dans presque tous les cas, les sujets introduisent des événements qu'ils placent en arrière-plan ou réalisent des séquences latérales hors narration. On arrive aux mêmes

conclusions pour ce qui est des ellipses utilisées dans la fonction de changement de référence. On trouve en effet dix ellipses dans les contextes suivants :

- quand la subordonnée précède la principale (participe passé, *avant de* + inf., *pour* + inf.) :

- (200) 24;00f 2b 010 sa grenouille avait disparue. 010
3a 011 !catastrophé! par cette disparition /
012 le pauvre petit garçon tout malheureux chercha de partout,
!dans ses bottes! !sous son lit! - !dans des chaussures!,

- avant des infinitifs :

- (201) 40;00j 11- 084 qui suivait euh: qui suivait le cerf.
085 basculer au bord de la falaise,

- après des formes présentationnelles :

- (202) 30;00n 9a 032 y a uN oiseau. 020
9b 033 continuent toujours à appeler

- après une relative :

- (203) 40;00j 2a 007 alice sortit du bocal, 020
008 et euh: 020 passa par la fenêtre
009 qui était restée ouverte, -
010 et_s'enfuit. 010

Dans ces cas aussi, les narrateurs encodent des états de choses qui ne font pas directement partie de la trame narrative.

Dans les cas mentionnés ci-dessus, les narrateurs ne considèrent pas l'intervention d'un autre référent comme un véritable changement de référence. Ces changements ne sont donc pas des changements manqués, comme on pourrait le croire à première vue, mais au contraire, ils sont motivés par un besoin de hiérarchisation des informations dans le discours. Cela étant souligné et adoptant la perspective du narrateur, on compte un nombre de maintien de la référence supérieur à celui évoqué au début de cette partie. En effet, si on ajoute à ce premier nombre les cas envisagés par les narrateurs comme des cas de maintien de la référence, on obtient les chiffres suivants : 360 maintiens contre 324 changements. Ce chiffre va encore davantage dans le sens d'une construction de la narration grâce aux outils syntaxiques plus complexes.

En conclusion, on peut rappeler que les adultes préfèrent des formes moins explicites pour remplir la fonction de maintien de la référence. Les quelques cas de déviations à cette stratégie (formes plus explicites) s'expliquent par un souci d'éviter toute ambiguïté référentielle ponctuelle. Pour ce qui est de la fonction de changement de référence, les locuteurs utilisent majoritairement des formes explicites, ce qui est

conforme à la réalisation d'un discours clair produit à l'adresse d'un auditoire. Dans le cas de l'utilisation de formes moins explicites - qui est le signe d'une non interruption de la continuité thématique dans l'esprit du narrateur -, l'auditeur doit faire des inférences sur le référent désigné. Mais là aussi ce dernier retrouve facilement son identité. Enfin, dans cette partie également, nous relevons une grande variation dans les moyens utilisés ainsi qu'une construction des états de choses en un tout complexe et cohérent.

IV. 4. DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE AUX PARTICIPANTS DE 3/4 ANS A L'AGE ADULTE

Après avoir dressé les profils linguistiques des sujets par tranche d'âge dans le domaine de la référence aux participants, nous procédons tout d'abord dans cette partie à une comparaison des différents profils, dans le but de retracer la trajectoire développementale des enfants entre. Mais notre objectif sera également de comparer nos résultats avec ceux d'autres recherches dans ce même domaine.

Comme nous nous situons dans une perspective fonctionnaliste et discursive (cf. Chapitre I), nous attendons des productions narratives de nos sujets qu'elles répondent de manière toujours plus satisfaisante aux contraintes liées à la tâche : les contraintes communicationnelles, discursives/narratives et linguistiques spécifiques à la langue étudiée. Aussi, avec l'âge, attendons-nous plus particulièrement :

- une prise en compte toujours plus grande de l'auditeur et une utilisation d'outils appropriés à son état de connaissances ;
- la constitution d'un tout hiérarchisé par l'expression de relations sémantiques plus variées et plus complexes entre les événements à encoder ;
- un développement formel et fonctionnel des outils : l'apparition de nouvelles formes - certaines plus complexes - remplissant d'anciennes fonctions mais également l'utilisation d'anciennes formes réalisant de nouvelles fonctions ; des stratégies d'utilisation de ces formes qui soient de plus en plus représentatives de l'utilisation qui en est faite par les locuteurs compétents.

Notre attention se porte donc sur la comparaison des principaux résultats obtenus par tranche d'âge pour :

- la longueur et les variations dans les productions ;
- le nombre de participants mentionnés ;
- les outils linguistiques utilisés pour introduire les personnages principaux et les personnages secondaires ;
- les outils linguistiques utilisés pour maintenir la référence ;
- les outils linguistiques utilisés pour changer de référence.

Ce choix est guidé par le traitement systématique de ces domaines dans toutes les tranches d'âge.

IV. 4. 1. Les sujets et le développement des productions

Nous commençons par examiner les sujets et leurs productions.

| | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Nbre de clauses totales | 622 | 1026 | 555 | 628 | 750 |
| Nbre moyen de clauses/sujet | 44,5 | 51,5 | 46 | 52 | 62,5 |
| Limites du nombre de clauses | 33-77 | 31-76 | 27-56 | 30-72 | 28-118 |

Tableau (30) : Les sujets et leurs productions.

Comme nous pouvons le noter sur le tableau (30) ci-dessus, le nombre moyen de clauses augmente avec l'âge des sujets. Il est de 44,5 clauses pour les 3/4 ans et s'élève à 62,5 pour les adultes. On constate cependant une exception à cette progression, exception liée au nombre moyen de clauses des enfants de 7 ans. En effet, leurs narrations étant plus courtes que celles des 5 ans (46 clauses contre 51,5), on obtient une courbe en U pour le développement des narrations en termes de nombres de clauses. On remarque également peu de variations chez les 7 ans. Les productions les plus courtes sont de 27 clauses contre les plus longues de 56, ce qui représente une amplitude de 29. Chez les autres sujets, l'amplitude est plus élevée et dépasse dans tous les cas quarante clauses. Cette amplitude en nombre de clauses est particulièrement grande chez nos sujets adultes (90 clauses).

Les études qui portent sur le développement de la compétence narrative (Botvin & Sutton-Smith, 1977 ; Kemper, 1984 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Umiker-Sebeok, 1979), et plus particulièrement celles qui utilisent la même tâche narrative de la "Grenouille" (Bamberg, 1987 ; Berman & Slobin, 1994 ; Ragnarsdottir, 1991), arrivent aux mêmes résultats. En effet, ces études soulignent d'une part, l'augmentation du nombre d'énoncés ou de clauses avec l'âge. D'autre part, certaines d'entre elles insistent sur les comportements des enfants entre 7 et 9 ans, c'est-à-dire au début de leur scolarisation. Elles notent tout particulièrement le côté stéréotypé des productions, le manque d'imagination des sujets, la rigidité de la trame narrative se résumant à un début, milieu et fin. Des auteurs comme Berman (1988) par exemple, expliquent cet état de choses par le passage des sujets à l'école primaire. Toutefois, il nous faut être prudent quant à cette explication pour plusieurs raisons. Premièrement, on ne peut que constater une coïncidence entre les réalisations des sujets et leur entrée dans le système éducatif primaire. Par ailleurs, d'autres recherches sur l'acquisition des langues et aussi sur le développement cognitif de l'enfant ont montré un tournant remarquable chez l'enfant autour de 7 ans. Les travaux de Karmiloff-Smith (1979, 1985) par exemple, soulignent que certains aspects du langage, dans lesquels sont impliqués des facteurs

aussi bien cognitifs que linguistiques, sont acquis après 5 ans. Mais elle affirme aussi que entre 5 et 8 ans :

"le langage est un espace problématique à lui tout seul. Le développement du langage ne peut s'expliquer uniquement par le développement cognitif. Les enfants doivent venir à bout de la complexité des structures linguistiques elles-mêmes, et passent un certain nombre d'années à organiser les catégories linguistiques en un système d'options pertinentes" (Karmiloff-Smith, 1979:307, notre traduction³⁸).

On peut donc se demander quelle est la part d'influence réelle de l'école sur les productions des enfants et quelles sont les autres variables à prendre en compte.

Les recherches citées ci-dessus, remarquent elles aussi de grandes variations dans les données des sujets adultes. Elles expliquent ces variations par le large éventail de formes linguistiques dont disposent les adultes et dont ils se servent pour encoder des contenus sémantiques complexes et variés. Il n'existe pas de profil standard chez les adultes. En ce qui concerne nos sujets, une autre explication est également à envisager. C'est une explication liée à la "définition de la tâche" que nous avons déjà mentionnée dans la partie concernant la référence aux participants chez les adultes. Rappelons simplement brièvement que tous nos sujets n'ont pas interprété notre consigne de la même manière. Aussi, un certain nombre d'entre eux ont-ils produit un discours plus "littéraire" dans le but de réaliser une narration "exemplaire", alors que d'autres destinaient leur histoire à un public d'enfants. Ces conceptions différentes de la tâche peuvent avoir pour conséquence l'utilisation de moyens linguistiques différenciés. C'est ce que soulignent Berman & Slobin : "les narrateurs diffèrent considérablement pour ce qui est de comment ils comprennent la tâche, comment ils construisent leurs narrations, quelles options expressives ils favorisent" (Berman & Slobin, 1994:76, notre traduction³⁹).

³⁸ "Language is for the child a problem area within its own right. Clearly, language development cannot be explained by cognitive development alone. Children have to come to grips with the intricacies of the linguistic structures themselves and may spend a number of years organizing linguistic categories into systems of relevant options" (Karmiloff-Smith, 1979:307).

³⁹ "They differ considerably in several ways : how they construe the task, how they construct their narratives and what specific expressive options they favor" (Berman & Slobin, 1994:76).

IV. 4. 2. Développement du nombre et de l'identité des personnages mentionnés

En ce qui concerne le nombre de personnages mentionnés, on relève chez tous une courbe ascendante en fonction de l'âge des sujets. Dès 3/4 ans les sujets mentionnent les trois personnages principaux : le petit garçon, le chien et la grenouille. Par contre, pour ce qui est des personnages secondaires, on observe des différences quantitatives en fonction de l'âge.

| Nbre de pers. secondaires mentionnables | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|---|----------------|--------------|--------------|------------------|----------------|
| 0 | 7 (1) | - | - | - | - |
| 1 | 7 (1) | - | - | - | - |
| 2 | 14,5 (2) | 5 (1) | - | - | - |
| 3 | 21,5 (3) | 15 (3) | 8,5 (1) | - | - |
| 4 | 28,5 (4) | 5 (1) | 25 (3) | - | - |
| 5 | 21,5 (3) | 55 (11) | 25 (3) | 16,5 (2) | 16,5 (2) |
| 6 | - | 20 (4) | 41,5 (5) | 83,5 (10) | 83,5 (10) |

Tableau (31) : Pourcentage (et nombre) de sujets qui mentionnent les personnages secondaires mentionnables en fonction de l'âge.

En effet, comme on peut le constater sur le tableau (31) ci-dessus, 50% des 3/4 ans, 20% des 5 ans et 8,5% des 7 ans mentionnent seulement trois personnages secondaires ou moins, alors que tous les sujets plus âgés en introduisent 5 ou 6. Ces différences sont certainement liées aux problèmes d'attention chez nos plus jeunes sujets, problèmes d'attention que nous avons déjà soulignés dans notre partie méthodologique. De plus, les productions des sujets varient non seulement quantitativement mais également qualitativement dans l'introduction des personnages secondaires. C'est ce qu'il nous est possible d'observer en examinant plus en détails l'identité des personnages secondaires que les sujets évoquent en fonction de l'âge.

| Personnages secondaires | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-------------------------|----------------|--------------|--------------|------------------|----------------|
| Taupe | 28,5 (4) | 65 (13) | 75 (9) | 83,5 (10) | 91,5 (11) |
| Guêpes | 28,5 (4) | 80 (16) | 91,5 (11) | 100 (12) | 91,5 (11) |
| Chouette | 57 (8) | 85 (17) | 58,5 (7) | 100 (12) | 100 (12) |
| Cerf | 57 (8) | 90 (18) | 91,5 (11) | 100 (12) | 100 (12) |
| Grenouille fin | 57 (8) | 60 (12) | 83,5 (10) | 100 (12) | 100 (12) |
| Grenouilles | 86 (12) | 90 (18) | 100 (12) | 100 (12) | 100 (12) |

Tableau (32) : Pourcentage (et nombre) de sujets mentionnant les différents personnages secondaires par tranche d'âge.

Le tableau (32) ci-dessus montre d'une part, que le nombre de sujets qui mentionnent les différents personnages secondaires augmente en fonction de l'âge. Une seule exception néanmoins chez les 7 ans qui évoquent moins la chouette que les 5 ans. D'autre part, il est possible de tirer de nos données un certain nombre de points convergents. Le premier concerne - par ordre croissant d'apparition dans l'histoire - la taupe pour laquelle nous constatons un nombre de mentions inférieur à celui des autres personnages secondaires, et ce constat vaut pour toutes les tranches d'âge. Nous pouvons faire une remarque semblable pour les guêpes et la chouette, bien que dans ces deux derniers cas, la tendance à moins évoquer ces animaux concerne bien plus nos plus jeunes sujets que les plus âgés (jusqu'à 10/11 ans). On peut expliquer ce phénomène par le rôle moindre que jouent ces participants dans l'histoire et plus particulièrement dans la résolution du problème du petit garçon. En effet, contrairement au cerf qui est souvent mentionné par nos sujets - à l'exception des 3/4 ans, ces participants ne jouent pas un rôle direct dans la "redécouverte" de la grenouille. De plus, ils sont moins représentés picturalement. La faible mention du personnage du cerf par les 3/4 ans peut s'expliquer quant à elle, par la complexité de la situation à encoder pour des enfants si jeunes. D'autres recherches utilisant elles aussi la tâche de la "Grenouille" ont mis cet aspect en exergue. Elles remarquent chez les sujets un nombre supérieur d'hésitations et d'autoreformulations pour les images 9b à 12a, c'est-à-dire tout au long de l'épisode du cerf. Ces hésitations et autoreformulations sont les indices d'une autorégulation rendue nécessaire par les difficultés éprouvées par les narrateurs à accomplir la tâche. C'est ce que nous observons également à moindre mesure dans nos données. En effet, on relève dans les productions des sujets francophones un certain nombre d'autoreformulations mais surtout d'hésitations, de demandes d'aide ainsi que de commentaires extra-narratifs du type *je crois*, en relation avec l'épisode du cerf.

Enfin, en ce qui concerne l'introduction de la grenouille de la fin, les résultats soulignent une progression constante en fonction de l'âge. Seulement 57% des enfants

de 3/4 ans, 60% des 5 ans, 83,5% des 7 ans la mentionnent contre 100% des 10/11 ans et des adultes. Cette progression marque le développement de la compétence narrative chez nos sujets qui, petit à petit, sont capables de comprendre la trame narrative et par là même d'encoder la résolution de problème de manière explicite. En d'autres termes, ils comprennent petit à petit que le but de l'histoire est de retrouver la grenouille qui s'est enfuie de son bocal. Nous avons d'ailleurs préalablement abordé ce point dans le Chapitre III de ce travail portant sur le développement de la continuité thématique chez les enfants.

Pour conclure, nous pouvons affirmer qu'à l'exception de la grenouille et du cerf, dont l'absence chez les plus petits est explicable par d'autres facteurs, comme nous venons de le voir, il existe une corrélation entre le nombre de mentions des personnages et l'importance que leur attribuent les sujets.

Nos résultats semblent également confirmer la remarque de Berman & Slobin (1994) sur les jeunes enfants qui estiment que "la saillance d'une scène picturale individuelle compte plus que la hiérarchie structurelle motivée par l'importance narrative" (Berman & Slobin, 1994:62, notre traduction⁴⁰). Toutefois, il nous faut rester prudent, puisque l'un de nos résultats ne va pas dans ce sens : seulement 8/14 enfants francophones de 3/4 ans mentionnent l'épisode de la chouette, alors que tous les plus jeunes enfants parlant anglais et hébreu ont mentionné cet épisode sans exception (Berman & Slobin, 1994).

Avant de passer aux formes linguistiques employées par nos sujets pour l'introduction des trois personnages principaux, il nous reste à examiner de plus près le lexique utilisé par les sujets pour la première mention des personnages secondaires, afin de montrer aussi dans ce domaine le développement qui s'opère de 3/4 ans à l'âge adulte. À partir de nos données, il est possible de regrouper les 3/4 ans et les 5 ans, et de les opposer aux 7, 10/11 ans et adultes. En effet, les plus jeunes sujets emploient un lexique varié et/ou peu précis (du type *l'animal*), tout particulièrement lorsqu'il s'agit de désigner la taupe, la chouette et le cerf. Nous pouvons également relever un certain nombre d'hésitations. Ces remarques nous conduisent à penser que ces sujets éprouvent encore quelques difficultés dans l'activation d'un certain lexique. Pour ce qui est des autres sujets, on observe également des variations et certaines hésitations dans la désignation des personnages secondaires ; variations et hésitations qui sont dans ces cas là à interpréter plus comme la manifestation d'un problème d'interprétation des images que comme un problème de vocabulaire.

⁴⁰ "Salience of individual pictured scenes is what counts rather than a structurally motivated hierarchy of narrative importance" (Berman & Slobin, 1994:62).

IV. 4. 3. Développement de l'introduction des personnages principaux

Après cette rapide parenthèse sur le lexique, passons aux outils linguistiques utilisés dans l'introduction des personnages principaux. Le tableau (33) ci-dessous donne le type et le pourcentage des formes utilisées en fonction des tranches d'âge.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|--------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| 1) Art. I + N (+ NP) | 12 | 25 | 61 | 53,5 | 67* ⁴¹ |
| 2) DG (indéf.) | - | 1,5 | - | - | - |
| 3) Art. D + N | 35,5 | 35,5 | 27 | 11 | 5 |
| 4) DG (déf.) | 28,5 | 25 | 3 | 5 | - |
| 5) DD (déf.) | 7 | - | - | 2,5 | - |
| 6) Adj. poss. + N (+ NP) | - | 6,5 | 6 | 25,5* | 28* |
| 7) NP seul | - | - | 3 | - | - |
| 8) Pr. pers. D. + Pr. pers. S. | 17 | 5 | - | 2,5 | - |
| 9) Pr. pers. O. | 1 | 1,5 | - | - | - |
| Total | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Tableau (33) : Pourcentage des formes linguistiques pour l'introduction des trois personnages principaux en fonction de l'âge.

On note donc neuf formes qui varient en fonction de l'âge des sujets. Certaines formes apparaissent plus tardivement, alors que d'autres disparaissent avec l'avancée en âge des sujets. C'est le cas des dislocations : des dislocations à droite, qui disparaissent des productions des enfants de 5 ans, et des dislocations à gauche qui diminuent progressivement avant d'être totalement absentes des productions des adultes. En effet, les dislocations à gauche représentent environ un quart des formes totales chez les 3/4 ans (28,5%) et les 5 ans (25%) contre 3% et 5% chez les 7 ans et les 10/11 ans. Hickmann (1988) distingue deux registres du français : le français standard qui suit la structure sujet-prédicat et le français non-standard qui ne la suit pas. Les dislocations ne suivent pas non plus cette structure. Aussi peut-on interpréter leur diminution puis leur remplacement par des formes nominales non disloquées comme le passage à une version plus standardisée du français oral. Ce passage à une version plus standardisée et du coup plus écrite, se dégage également de l'apparition à partir de 7 ans des noms propres seuls ou intégrés à d'autres formes nominales.

Nous pouvons encore noter l'apparition des formes du type adjectif possessif + nom à partir de 5 ans et leur augmentation avec l'âge. Cette augmentation est d'une part,

⁴¹ Les pourcentages des formes marquées d'une astérisque comprennent des noms propres.

le signe d'une complexification des formes nominales, mais elle est aussi le signe d'une augmentation de la prise en compte de l'auditeur par le narrateur, puisque ces formes lexicalement explicites permettent à l'auditeur d'identifier les référents sans aucun problème. Les résultats du tableau (34), dans lequel nous opposons les formes plus explicites aux formes moins explicites à travers les âges, confirment cet état de choses.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Formes + explicites (1 à 7) | 82 | 93,5 | 100 | 97,5 | 100 |
| Formes - explicites (8 et 9) | 18 | 6,5 | - | 2,5 | - |

Tableau (34) : Pourcentage de formes plus explicites versus moins explicites pour l'introduction des personnages principaux en fonction de l'âge des sujets.

Bien que les formes nominales dominent chez tous nos sujets, on peut néanmoins observer une diminution, puis une disparition complète des formes pronominales chez les 7 ans. Cette remarque tend à confirmer le caractère déictique de la production des enfants de 3/4 ans et de 5 ans lié à leur difficulté à produire un discours décontextualisé. C'est ce que confirment les propos de Küntay (1992) sur l'utilisation des ellipses pour l'introduction des référents en turc : "l'usage inapproprié de l'ellipse peut être lié au fait que certaines stratégies référentielles des jeunes enfants restent déictiques" (Küntay, 1992:18, notre traduction⁴²). Il en va de même pour De Weck (1991) qui étudie des narrations orales en français et qui souligne l'emploi d'expressions faibles (pronoms personnels ou formes nominales définies) accompagnées de déictiques pour les introductions chez les enfants de 5 à 7 ans. Cependant, il est important de noter le faible pourcentage de pronoms même chez nos plus jeunes sujets (18% chez les 3/4 ans et 6,5% chez les 5 ans). Ces chiffres s'opposent à ceux obtenus par Wigglesworth (1990) et dans une moindre mesure par Bamberg (1987). Ces deux auteurs relèvent beaucoup de pronoms entre 4 et 8 ans. On peut trouver une explication à cette différence dans la procédure employée dans les deux recherches. Les sujets de Wigglesworth ont pour consigne de parler sur des images que les deux interlocuteurs gardent sous les yeux en répondant à la question "What's happening ?" (qu'est-ce qui se passe ?), alors que ceux de Bamberg ont déjà entendu l'histoire avant de la raconter, puis la raconte à deux reprises à des personnes qui la connaissent.

Les résultats du tableau (34) révèlent une prise en compte toujours plus grande des contraintes communicationnelles. Pour ce qui est du non-respect complet de ces

⁴² "Inappropriate usage of ellipsis might be due to the fact that some referring strategies of the younger children remain deictic" (Küntay, 1992:18).

contraintes, il est à imputer à l'influence des contraintes discursives/narratives. En effet, les données relevées dans le tableau (35) suivant reflètent un traitement linguistique différent en fonction de l'identité des personnages principaux évoqués.

| Formes | 3/4 ans (N=14) | | | 5 ans (N=20) | | | 7 ans (N=12) | | | 10/11 ans (N=12) | | | Adultes (N=12) | | |
|-------------|-------------------|----|-----|-----------------|-----|----|-----------------|-----|-----|---------------------|-----|-----|-------------------|-----|-----|
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr |
| + explicite | 57 | 93 | 100 | 85 | 100 | 95 | 100 | 100 | 100 | 91,5 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| - explicite | 43 | 7 | - | 15 | - | 5 | - | - | - | 8,5 | - | - | - | - | - |

Tableau (35) : Pourcentage des formes plus explicites versus moins explicites pour l'introduction des personnages principaux en fonction de l'âge des sujets et de l'identité du référent évoqué.

Ces résultats montrent une tendance à introduire le petit garçon de manière moins explicite que les autres personnages principaux. Chez les 3/4 ans et les 5 ans, cet état de choses est le reflet de la stratégie appelée "stratégie du sujet thématique" dans laquelle le sujet choisit un protagoniste privilégié et l'encode par des formes pronominales. D'autres recherches (Bamberg, 1987 ; Küntay, 1992) ont montré que le statut des référents dans la narration affecte leur introduction par les enfants. Ces derniers ont tendance à préférer les formes pronominales aux formes nominales pour l'introduction des personnages principaux (De Weck, 1991 ; Hickmann, 1980, 1982 ; Karmiloff-Smith, 1981 ; Wigglesworth, 1990). L'auditeur par défaut doit donc interpréter une forme pronominale comme se référant au garçon et dans quelques cas au chien. Ce moyen permet aux narrateurs d'attribuer un statut privilégié aux deux personnages. Ils obéissent ainsi à la contrainte discursive qui consiste à choisir un protagoniste privilégié et à l'encoder de manière différenciée.

Les formes du tableau (33) peuvent encore être réparties selon leur caractère défini ou indéfini. Le tableau (36) ci-dessous nous donne cette répartition.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Formes indéfinies (1 et 2) | 12 | 26,5 | 61 | 53,5 | 67 |
| Formes définies (3 à 9) | 88 | 73,5 | 39 | 46,5 | 33 |

Tableau (36) : Pourcentage des formes définies versus indéfinies pour l'introduction des trois personnages principaux en fonction de l'âge.

Le tableau (36) ci-dessus montre une diminution du pourcentage des formes définies en faveur des indéfinies avec l'âge. Chez les 3/4 et les 5 ans, les formes définies sont supérieures en nombre, puisqu'elles représentent respectivement 88% et 73,5% contre 12% et 26,5% de formes indéfinies. À partir de 7 ans la tendance

s'inverse. Quant aux adultes, ils privilégient les formes indéfinies de manière assez conséquente. Les mêmes tendances sont relevées par Kail, Hickmann et Emmenecker (1987) sur des sujets francophones de 6, 9 et 11 ans. En effet, elles observent pour l'introduction du garçon, du chien et de la grenouille 56% de formes indéfinies contre 44% de définies chez les 6 ans ; 63% d'indéfinies contre 37% de définies chez les 9 ans et 78% d'indéfinies contre 22% de définies chez les 11 ans. Bamberg (1987) dans une certaine mesure, obtient la même augmentation d'introduction indéfinies des personnages principaux chez des sujets germanophones de 3 ans à l'âge adulte. Dans une certaine mesure seulement, puisqu'il existe une répartition presque égale entre les introductions indéfinies et définies chez ses sujets adultes. Cette différence peut être liée à la phase de familiarisation que connaissent les sujets de Bamberg, bien que les introductions indéfinies aient une légère tendance à augmenter dans leur seconde narration.

Ces résultats sont un bon indice de la prise en compte progressive de l'auditeur par le narrateur et du respect toujours croissant du "given-new contract". Le narrateur apprend à produire un discours suffisamment clair et informatif pour celui qui l'écoute. Mais ces résultats sont également le signe d'une augmentation de l'autonomie du discours avec l'âge. De nombreux auteurs, tels que Hickmann (1988), Karmiloff-Smith (1979, 1985) ou Warden (1976) pour n'en citer que certains, insistent aussi sur la composante majoritairement déictique de l'emploi des premières références définies. Les formes définies utilisées par nos plus jeunes sujets ont une valeur déictique, et témoignent donc du fait qu'ils s'appuient sur les images pour construire leurs narrations. Nous avons par ailleurs également montré dans les parties précédentes, que les jeunes enfants emploient plus de formes déictiques dans leurs narrations que les plus âgés. On observe en effet, un index de fréquence de 15 et de 14 pour les 3/4 ans et les 5 ans, contre 2, 1 et 1 pour les plus âgés. Ces chiffres confirment une régulation de la production des sujets les plus jeunes par l'image.

Toutefois, bien que les formes indéfinies augmentent en fonction de l'âge, le nombre d'occurrences de formes définies reste conséquent. Mais avant de tirer des conclusions sur la compétence des enfants à respecter le given-new contract, il est nécessaire d'examiner le pourcentage des formes qui sont identifiables à l'aide du contexte extra-linguistique par rapport à celui des formes qui le sont grâce au contexte linguistique.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|--|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Formes dont référents identifiables par contexte linguistique (1, 2, 6 et 7) | 12 | 33 | 70 | 79 | 95 |
| Formes dont référents identifiables par contexte extra-linguistique (3, 4, 5, 8, 9) | 88 | 67 | 30 | 21 | 5 |

Tableau (37) : Pourcentage de formes permettant l'identification du référent introduit par le contexte linguistique versus formes identifiables par le contexte extra-linguistique en fonction de l'âge des sujets.

Le pourcentage des formes qui permettent l'identification d'un référent par le contexte linguistique dès son introduction augmente régulièrement avec l'âge. Ces formes sont principalement des formes nominales indéfinies ou définies par un adjectif possessif. Ainsi, plus les sujets avancent en âge, plus ils sont aptes à répondre aux contraintes communicationnelles et à se détacher du support pictural pour construire leurs narrations. On peut par ailleurs observer une corrélation entre ces deux types de formes et l'identité du référent évoqué (garçon, chien ou grenouille). En effet, comme nous pouvons le constater sur le tableau (38) ci-après, les sujets emploient plus de formes pour lesquelles l'identification du référent est basée sur le contexte extra-linguistique, lorsqu'ils encodent le garçon et le chien, par opposition à la grenouille.

| Formes | 3/4 ans (N=14) | | | 5 ans (N=20) | | | 7 ans (N=12) | | | 10/11 ans (N=12) | | | Adultes (N=12) | | |
|---------------------------------------|-------------------|----|------|-----------------|----|----|-----------------|------|------|---------------------|----|------|-------------------|-----|------|
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr |
| Réf. ident. contexte ling | 7 | 7 | 21,5 | 25 | 30 | 45 | 66,5 | 58,5 | 83,5 | 75 | 75 | 83,5 | 91,5 | 100 | 91,5 |
| Réf. ident. contexte extra-ling | 93 | 93 | 78,5 | 75 | 70 | 55 | 43,5 | 41,5 | 16,5 | 25 | 25 | 16,5 | 8,5 | - | 8,5 |

Tableau (38) : Pourcentage de formes dont les référents sont identifiables par le contexte linguistique versus celles dont les référents sont identifiables par le contexte extra-linguistique, en fonction de l'identité du référent introduit et de l'âge.

Ce tableau (38) montre clairement la tendance qui existe chez tous les sujets - avec tout de même une tendance bien plus affirmée chez les jeunes sujets que chez les adultes - à utiliser des stratégies différentes en fonction du référent à introduire. Pour les personnages du garçon et du chien, ils optent pour des formes dont les référents sont identifiables par le contexte extra-linguistique, alors que pour la grenouille, ces formes sont plus rares. Une fois de plus, le statut des référents dans la narration affecte le choix des outils linguistiques employés par les enfants pour les introduire.

Pour ce qui est de l'introduction des personnages principaux, nous pouvons encore faire un certain nombre de remarques sur les introductions pré-verbales versus post-verbales.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|---|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Introduction pré-verbale | 54 | 48 | 28 | 35,5 | 2,5 |
| Introduction post-verbale (Présentationnelles) | 46 (12,5) | 50 (16) | 72 (52,5) | 64,5 (34) | 97,5 (66,5) |
| (Autres) | (33,5) | (35) | (19,5) | (30,5) | (31) |

Tableau (39) : Pourcentage d'introductions pré-verbales versus post-verbales des personnages principaux en fonction de l'âge des sujets.

On observe une diminution des introductions pré-verbales, c'est-à-dire d'introductions en position initiale avec l'âge, puisque l'on passe de près de la moitié d'introductions pré-verbales chez les 3/4 ans, à moins de 5% chez les adultes.

Ces résultats vont dans le sens de ceux d'Hickmann (1988) qui montre que les enfants francophones évitent les introductions pré-verbales dès 4 ans, contrairement aux germanophones et aux anglophones qui les emploient, même à l'âge adulte. Ces

résultats confirment également les hypothèses formulées par Lambrecht (1980, 1984, 1985) sur le français oral. Rappelons en effet, que ses recherches indiquent une tendance consistant à éviter d'introduire toute nouvelle information en position initiale en français oral et à réserver cette position pour l'information ancienne. Pour ce faire, les sujets emploient des formes présentationnelles qui augmentent en fonction de l'âge.

On peut tout de même se demander si cette tendance à placer une nouvelle information en position post-verbale est uniquement l'apanage de la langue française ou bien si c'est une tendance que l'on peut retrouver dans un certain nombre d'autres langues. C'est apparemment une tendance que l'on retrouve dans d'autres langues comme l'anglais ou l'allemand (Hickmann & Liang, 1990 ; MacWhinney & Bates, 1978) bien qu'elle soit attestée comme plus nette en français par Hickmann (1991) et Hickmann, Kail & Roland (1989). Rappelons encore à ce propos les travaux de Payne (1990, 1992) qui revient quelque peu sur le postulat de Firbas (1964), selon lequel le thème (ancienne information) se situe toujours devant le rhème (nouvelle information). En effet, selon Payne, ce postulat est vrai pour les langues du type SOV ou SVO, c'est-à-dire dans lesquelles le sujet précède l'objet, mais pas pour des langues dans lesquelles il n'y a pas vraiment d'ordre canonique, ni pour celles qui suivent l'ordre OVS ou VOS.

Il est donc possible d'interpréter les résultats obtenus comme allant dans le sens d'une acquisition progressive des particularités de la langue utilisée, puisque petit à petit, les sujets introduisent les participants majoritairement en position post-verbale, ainsi que par le biais de formes présentationnelles.

Une seule exception à la tendance évoquée ci-dessus concerne les résultats des enfants de 7 ans qui sont plus proches des résultats des adultes que ceux des enfants de 5 ans. On peut trouver une explication au comportement des enfants de 7 ans dans la comparaison du développement des formes indéfinies avec celui des formes post-verbales utilisées pour introduire les participants principaux. En effet, ce n'est qu'à partir de cet âge là que les introductions post-verbales l'emportent de manière nette sur les introductions pré-verbales ainsi que les formes indéfinies sur les formes définies.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Intro pré-V | 54 | 48 | 28 | 35,5 | 2,5 |
| Intro post-V | 46 | 50 | 72 | 64,5 | 97,5 |
| Intro déf. | 88 | 73,5 | 39 | 46,5 | 33 |
| Intro indéf. | 12 | 26,5 | 61 | 53,5 | 67 |

Tableau (40) : Pourcentage des formes pré-verbales versus post-verbales et des formes définies versus indéfinies dans l'introduction des personnages principaux en fonction de l'âge.

Comme le montre le tableau (40) ci-dessus, les enfants de 7 ans commencent non seulement à maîtriser les contraintes communicationnelles en favorisant les introductions indéfinies, mais savent également lier ces contraintes aux spécificités de la langue, à savoir la position post-verbale pour une information nouvelle.

Comme pour les formes utilisées pour l'introduction des trois personnages principaux, on constate dans nos données des stratégies différentes quant à la position de l'introduction (pré-verbale versus post-verbale) en fonction de l'identité des participants. En effet, le tableau (41) ci-dessous montre que les sujets - tous âges confondus - préfèrent les introductions en position initiale lorsqu'il s'agit du petit garçon et du chien, en opposition à la grenouille dont les introductions sont majoritairement post-verbales. Cette tendance tend à s'accroître avec l'âge des sujets.

| Formes | 3/4 ans (N=14) | | | 5 ans (N=20) | | | 7 ans (N=12) | | | 10/11 ans (N=12) | | | Adultes (N=12) | | |
|-----------------|-------------------|------|----|-----------------|----|----|-----------------|------|------|---------------------|----|------|-------------------|------|-----|
| | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr | G | C | Gr |
| I. pré-verbale | 78,5 | 78,5 | 7 | 75 | 60 | 10 | 41,5 | 33,5 | 8,5 | 50 | 50 | 8,5 | 8,5 | - | - |
| I. post-verbale | 21,5 | 21,5 | 93 | 25 | 40 | 90 | 58,5 | 66,5 | 91,5 | 50 | 50 | 91,5 | 91,5 | 100 | 100 |
| (présent.) | 14,5 | 14,5 | 7 | 20 | 15 | 15 | 58,5 | 58,5 | 41,5 | 50 | 25 | 25 | 91,5 | 58,5 | 50 |
| (autres) | 7 | 7 | 86 | 5 | 25 | 75 | - | 8 | 50 | - | 25 | 66,5 | - | 33,5 | 50 |

Tableau (41) : Pourcentage d'introductions pré-verbales versus post-verbales en fonction de l'identité des personnages principaux et de l'âge des sujets.

Ces résultats montrent également des différences dans le type de structures utilisées en position post-verbale en fonction des personnages évoqués. Les sujets, quel que soit leur âge, favorisent les formes présentationnelles aux autres formes pour le garçon et dans une moindre mesure pour le chien, alors que pour la grenouille c'est

l'inverse. Mais ces différences de traitement s'estompent peu à peu avec l'avancée en âge.

Une fois de plus, comme on le remarque dans le tableau (41) ci-dessus, les trois personnages ne sont pas traités de manière identique et sont soumis à des encodages linguistiques variés. Cet état de choses se voit confirmé dans l'étude des fonctions grammaticales et sémantiques que ces personnages remplissent dès leur première mention. En effet, déjà chez les plus jeunes sujets, le petit garçon est majoritairement introduit comme sujet d'une action. Il en va de même pour le chien chez les 3/4 ans. Ensuite, ce participant est encodé sous la forme d'un complément d'accompagnement, ce qui souligne son statut de compagnon. Enfin, pour ce qui est de la grenouille, cette dernière est presque toujours présentée comme patiente des actions du garçon et du chien.

IV. 4. 4. Développement de l'introduction des personnages secondaires

Après l'étude de la référence aux personnages principaux, passons au cas des personnages secondaires. Le tableau (42) ci-dessous récapitule les types de formes utilisées pour l'introduction de ces personnages secondaires et leur pourcentage en fonction de l'âge des sujets.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|--------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| 1) Art. I + N | 48,5 | 53 | 65,5 | 55 | 61,5 |
| 2) Art. I + N + Pr. rel. | 2 | - | - | - | - |
| 3) Art. D + N | 25,5 | 28 | 26,5 | 32 | 34 |
| 4) DG (déf.) | 15 | 10 | - | 7 | - |
| 5) DD (déf.) | 2 | 1 | - | - | - |
| 6) Adj. poss. + N (+NP) | - | 2 | 6,5 | 4,5 | 4,5 |
| 7) Pr. pers. D. + Pr. pers. S. | 2 | 1 | - | - | - |
| 8) Pr. pers. O. | - | 1 | 1,5 | 1,5 | - |
| 9) Pr. autres | 4 | 2 | - | - | - |
| 10) Autres | - | 2 | - | - | - |

Tableau (42) : Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de l'âge des sujets.

On peut observer sur le tableau (42) la disparition des formes lexicalement moins explicites (catégories 7, 8 et 9). En effet, ces formes représentent 6% des formes totales chez les 3/4 ans, 4% chez les 5 ans, 1,5% chez les 7 ans et les 10/11 ans. On n'en repère aucune dans les productions des adultes. Si l'on compare ces résultats avec les

résultats concernant les personnages principaux, on se rend compte que les enfants (surtout les enfants de 3/4 ans et de 5 ans) utilisent bien plus de formes moins explicites pour les personnages principaux que pour les secondaires, ce qui tend à confirmer une fois de plus l'influence du statut des participants sur les formes ; en d'autres termes, la difficulté des sujets à gérer de façon simultanée les différentes contraintes.

Encore une rapide parenthèse concernant les 6% de formes moins explicites relevées chez les 3/4 ans avant de passer aux autres commentaires du tableau (42). 66,5% de ces formes (4/6) sont des pronoms relatifs de la forme *qui* ou *que* avec pour antécédent le pronom démonstratif *ce*. Ces formes indéfinies marquent en fait un problème d'identification de la référence chez les enfants et sont donc à traiter de manière différente.

Les formes utilisées pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de l'âge peuvent être regroupées selon leur caractère défini versus indéfini. C'est ce regroupement que l'on trouve dans le tableau (43) :

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------------|-------------------|------------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Formes définies (3 à 10) | 49,5 | 47 | 34,5 | 45 | 38,5 |
| Formes indéfinies (1 et 2) | 50,5 | 53 ⁴³ | 65,5 | 55 | 61,5 |

Tableau (43) : Pourcentage de formes définies versus indéfinies utilisées pour l'introduction des personnages secondaires en fonction de l'âge des sujets.

En ce qui concerne la répartition des formes définies versus indéfinies, nous observons que, bien que les pourcentages des deux types de formes soient assez proches chez tous nos sujets, il existe tout de même une légère augmentation des formes indéfinies avec l'âge.

Si l'on compare ces résultats avec les résultats obtenus pour l'introduction des personnages principaux, on se rend compte que les 3/4 ans et les 5 ans emploient plus de formes définies que de formes indéfinies pour les personnages principaux, ce qui confirme l'influence des contraintes discursives/narratives sur leurs productions. Par contre, à partir de 7 ans l'écart est moins conséquent, signe qu'ils se dégagent peu à peu de ces contraintes.

Revenons aux deux remarques faites ci-dessus : l'une concerne l'augmentation des formes indéfinies et l'autre, la diminution puis disparition des formes moins explicites avec l'âge. Ces deux changements montrent que les enfants apprennent petit à petit à répondre aux exigences d'informativité du discours. Il reste cependant à traiter le problème des introductions définies. Problème qui en fait n'en est pas réellement un, en

⁴³ Nous n'avons pas su trancher entre le caractère défini ou indéfini des 2% restants.

particulier chez les sujets les plus âgés, puisque même lorsque ces derniers utilisent les formes définies pour l'introduction des personnages secondaires, un fort pourcentage de ces référents est identifiable par le locuteur à partir du contexte linguistique antérieur comme le montre le tableau (44) suivant :

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|--|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Formes dont référents identifiables par contexte linguistique (1, 2, 6 et 7) | 50,5 | 55 | 72 | 59,5 | 66 |
| Formes dont référents identifiables par contexte extra-linguistique (3, 4, 5, 8, 9) | 49,5 | 45 | 28 | 40,5 | 34 |

Tableau (44) : Pourcentage de formes permettant l'identification du référent par le contexte linguistique versus référent identifiable par le contexte extra-linguistique en fonction de l'âge des sujets.

Mais les auditeurs des sujets plus âgés disposent encore d'autres moyens pour identifier les personnages secondaires introduits. En effet, en se basant sur leurs connaissances du monde, ils peuvent faire des inférences passerelles.

En ce qui concerne les introductions post-verbales versus pré-verbales, elles se répartissent de la manière suivante :

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|---|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Introduction pré-verbale | 35 | 26 | 25 | 27 | 15 |
| Introduction post-verbale (Présentationnelles) | 65 (24) | 74 (28,5) | 75 (33,5) | 73 (14) | 85 (12) |
| (Autres) | (41) | (45,5) | (41,5) | (59) | (73) |

Tableau (45) : Pourcentage d'introductions pré-verbales versus post-verbales des personnages secondaires en fonction de l'âge des sujets.

Il nous faut souligner pour commencer une égale proportion par tranche d'âge entre les introductions post-verbales et pré-verbales (2/3 d'introductions post-verbales contre 1/3 d'introductions pré-verbales). Ces proportions ne sont pas rigoureusement respectées chez les 3/4 ans dont les introductions pré-verbales représentent 35%, ainsi que chez les adultes où elles ne représentent que 15%. De plus, on note une légère augmentation des introductions post-verbales avec l'âge, augmentation qui se fait bien

évidemment au détriment des introductions pré-verbales. On passe de 35% d'introductions pré-verbales chez les 3/4 ans à 15% chez les adultes. Inversement, 65% des introductions sont post-verbales chez les plus jeunes, 85% chez les adultes. Petit à petit, les sujets n'introduisent plus les nouveaux référents en position initiale, ce qui est conforme aux hypothèses de Lambrecht sur le français oral. Enfin, les résultats du tableau (45) révèlent encore une diminution des formes présentationnelles en fonction de l'âge, diminution allant de pair avec l'augmentation des autres structures en position post-verbale.

Si l'on compare, dans un second temps, les introductions post-verbales versus pré-verbales des personnages secondaires avec celles concernant les personnages principaux traités plus haut, on obtient la répartition suivante :

| Formes | 3/4 ans (N=14) | | 5 ans (N=20) | | 7 ans (N=12) | | 10/11 ans (N=12) | | Adultes (N=12) | |
|------------|-------------------|----|-----------------|------|-----------------|------|---------------------|----|-------------------|----|
| | PP ⁴⁴ | PS | PP | PS | PP | PS | PP | PS | PP | PS |
| I. pré-V | 54 | 35 | 48 | 26 | 28 | 25 | 35,5 | 27 | 2,5 | 15 |
| I. post-V | 46 | 65 | 52 | 74 | 72 | 75 | 64,5 | 73 | 97,5 | 85 |
| (Présent.) | 12,5 | 24 | 16,5 | 28,5 | 41 | 33,5 | 34 | 14 | 66,5 | 12 |
| (Autres) | 33,5 | 41 | 35,5 | 45,5 | 20 | 41,5 | 30,5 | 59 | 31 | 73 |

Tableau (46) : Pourcentage d'introductions pré-verbales versus post-verbales en fonction de l'identité des personnages et de l'âge des sujets.

Les résultats obtenus dans le tableau (46) ci-dessus montrent clairement que les enfants de 3/4 et de 5 ans traitent l'introduction des personnages principaux versus secondaires de manière différente. En effet, ils favorisent l'introduction pré-verbale pour les premiers contre l'introduction post-verbale pour les seconds. Ils attribuent ainsi au garçon, au chien et à moindre mesure à la grenouille, un caractère plus agentif qu'aux autres personnages. Cette dichotomie s'estompe avec l'âge ; les enfants plus âgés et les adultes ayant à leur disposition d'autres moyens de montrer les rôles différents de chacun des personnages.

Enfin, il nous apparaît comme indispensable de croiser les critères de définitude avec les critères de position des introductions. Jusqu'à présent, nous les avons traités de manière séparée par un souci de lisibilité des résultats mais il est nécessaire de les considérer comme inextricablement liés.

⁴⁴ PP = personnages principaux ; PS = personnages secondaires

| Formes | 3/4 ans (N=14) | | 5 ans (N=20) | | 7 ans (N=12) | | 10/11 ans (N=12) | | Adultes (N=12) | |
|--------|-------------------|------|-----------------|----|-----------------|------|---------------------|----|-------------------|------|
| | PP | PS | PP | PS | PP | PS | PP | PS | PP | PS |
| Intro | | | | | | | | | | |
| pré-V | 54 | 35 | 48 | 26 | 28 | 25 | 35,5 | 27 | 2,5 | 15 |
| post-V | 46 | 65 | 52 | 74 | 72 | 75 | 64,5 | 73 | 97,5 | 85 |
| Intro | | | | | | | | | | |
| déf. | 88 | 49,5 | 73,5 | 47 | 39 | 34,5 | 46,5 | 45 | 33 | 38,5 |
| indéf. | 12 | 50,5 | 26,5 | 53 | 61 | 65,5 | 54,5 | 55 | 67 | 61,5 |

Tableau (47) : Pourcentage d'introductions pré-verbales versus post-verbales et des introductions définies versus indéfinies en fonction de l'âge et des personnages (principaux versus secondaires).

Nous pouvons constater d'après ce tableau un certain parallèle entre le développement des formes indéfinies et celui des formes post-verbales, ainsi que celui des formes définies et des pré-verbales. Jusqu'à 5 ans, on note une suprématie des formes définies et pré-verbales pour l'introduction des personnages principaux, alors qu'à partir de 7 ans la tendance s'inverse : plus d'indéfinies et de formes post-verbales. Ce constat peut nous conduire à postuler un problème de respect des contraintes communicationnelles et linguistiques spécifiques de la part des plus jeunes sujets. Mais, en fait, en comparant ces résultats à ceux obtenus pour les personnages secondaires, il est clair que ces enfants savent respecter ces contraintes et qu'ils ne les violent que sous l'influence des contraintes discursives/narratives. En effet, contrairement à ce qu'ils font pour les personnages principaux, ils utilisent plus de formes indéfinies en position post-verbale pour les personnages secondaires, et ce, dès l'âge de 3/4 ans. Néanmoins cette tendance tend à se préciser avec l'âge.

IV. 4. 5. Développement du maintien et du changement

Après cette étude du développement des formes linguistiques utilisées pour l'introduction des personnages principaux et des personnages secondaires, nous traitons dans un second temps des problèmes de maintien et de changement de référence dans une perspective développementale. Commençons par donner quelques chiffres concernant la réalisation de ces deux fonctions.

| Âge des sujets | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Nombre de maintien | 238 | 354 | 188 | 223 | 316 |
| Index de fréquence | 38 | 34.5 | 34 | 35.5 | 42 |
| Nombre de changement | 275 | 481 | 277 | 329 | 368 |
| Index de fréquence | 44 | 47 | 50 | 52.5 | 49 |

Tableau (48) : Nombre et index de fréquence des maintiens et des changements de la référence en position de sujet en fonction de l'âge.

Pour commencer une remarque générale concernant le tableau (48). Dans toutes les tranches d'âge, l'index de fréquence des maintiens de la référence est moins grand que celui des changements. Cette différence est également relevée par Bamberg (1987) dont les sujets changent trois fois plus de référence qu'ils ne la maintiennent.

Ensuite, pour ce qui est de la courbe développementale du maintien et du changement de référence, elle comprend deux mouvements majeurs. On note tout d'abord une diminution du nombre de maintien de la référence entre 3/4 ans et 7 ans et une augmentation de celui des changements entre 3/4 ans et 10/11 ans. Ces tendances s'expliquent entre autres par le fait que petit à petit, les enfants ne se contentent plus de raconter leur histoire du point de vue du petit garçon, mais intègrent également les actions du chien dans leur narration. En effet, ce passage s'observe dans le nombre de références au chien à travers les âges. Les données montrent une augmentation du nombre moyen de références au chien en fonction de l'âge des sujets. On compte 10,5 mentions en moyenne pour les 3/4 ans, 9,5 pour les 5 ans, 10 pour les 7 ans, 12 et 13 pour respectivement les 10/11 ans et les adultes. Chez les plus âgés, il faut encore ajouter à ce nombre de mentions supplémentaires du chien le nombre de mentions du couple garçon/chien qui lui aussi augmente en fonction de l'âge.

Puis, à partir de 7 ans pour le maintien et 10/11 ans pour le changement, jusqu'à l'âge adulte, on observe la tendance inverse : le maintien augmente et le changement diminue. Plusieurs explications sont possibles et ne s'excluent pas mutuellement. Premièrement, les sujets commencent à utiliser des outils syntaxiques tels que les ellipses ou les relatives qui ont pour conséquence de faire augmenter le nombre de maintien. Deuxièmement, ils envisagent plus souvent l'histoire du point de vue du couple garçon/chien, ce qui a pour conséquence de diminuer les passages d'un participant à un autre, et donc les changements de référence également. Le nombre moyen de références au couple garçon/chien passe de 2,5 et 4 chez les 3/4 ans et les 5 ans à 3,5 et 7 chez les 7 et les 10/11 ans avant d'atteindre 13 chez les adultes.

IV. 4. 5. 1. Développement du maintien

Après ces quelques remarques introductives sur le maintien et le changement de la référence, passons à l'examen détaillé des formes utilisées par nos sujets pour les encoder et leur développement en fonction de l'âge. Commençons par le maintien de la référence.

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| 1) Art. + N | 7 | 9 | 10 | 7 | 5,5 |
| 2) Nom Propre | - | - | 3 | 1 | 1 |
| 3) (Pr. pers. D.) + DG | 13 | 7,5 | 2 | 1,5 | - |
| 4) Autres | 2 | 1 | 0,5 | 2,5 | 1 |
| Sous-total formes plus explicites | 22 | 17,5 | 15,5 | 12 | 7,5 |
| 5) Pr. pers. S. | 53,5 | 50,5 | 63,5 | 56 | 35,5 |
| 6) Pr. rel. | 13,5 | 12,5 | 8 | 6 | 22 |
| 7) Ellipse | 9,5 | 18,5 | 13 | 26 | 31 |
| 8) Autres | 2,5 | 1 | - | - | 3 |
| Sous-total formes moins explicites | 78 | 82,5 | 84,5 | 88 | 92,5 |

Tableau (49) : Pourcentage des formes linguistiques utilisées pour encoder le maintien de la référence en fonction de l'âge des sujets.

Le tableau (49) ci-dessus révèle chez nos sujets le mouvement suivant : d'une part la diminution des formes plus explicites avec l'âge (22% > 17,5% > 15,5% > 12% > 7,5%) et d'autre part, l'augmentation des moins explicites (78% < 82,5% < 84,5% < 88% < 92,5%). Les sujets apprennent à répondre aux exigences de la tâche. Ils respectent les principes gricéens de la communication dans un souci de coopération : fournir assez d'informations à leur interlocuteur mais pas trop. Nous confirmons ici les résultats d'autres recherches (Bamberg, 1987 ; Clancy, 1980, 1982 ; Küntay, 1992 ; Marslen-Wilson, Levy & Tyler, 1982) arrivant aux mêmes conclusions.

Lorsque les sujets dévient de la stratégie anaphorique qui - rappelons-le - implique l'emploi de formes nominales pour le changement de référence et celui de formes pronominales pour le maintien - c'est-à-dire lorsqu'ils sur-marquent par des formes nominales le maintien de la référence, c'est dans la plupart des cas au passage d'une image à l'autre. Bamberg (1987) note également cette déviation et lui attribue la fonction de segmentation, de début de nouvelles unités informationnelles. On voit ici

l'influence du prédécoupage sur les productions et la diminution de cette influence en fonction de l'âge.

Le tableau (49) révèle aussi la disparition des dislocations à gauche chez les plus âgés et l'apparition de noms propres. Ces deux constats vont dans le sens d'un développement de la compétence narrative. En effet, avec l'âge, les sujets évitent l'emploi de dislocations à gauche dont la présence entraîne non seulement un sur-marquage de la référence mais aussi une impression de discours très oral. Par contre, l'emploi de noms propres principalement pour désigner les personnages principaux produit l'effet inverse : une impression de discours plus écrit, plus "littéraire" qui suit des règles précises de mise en mots.

Parmi les formes moins explicites, on observe une augmentation du nombre d'ellipses avec l'âge, augmentation qui semble aller de pair avec une diminution des pronoms personnels. Ce changement peut s'expliquer par la diversification des relations entre les états de choses décrits, ainsi que de celle des outils linguistiques utilisés pour les exprimer. C'est ce que l'on constate sur le tableau (50) ci-dessous.

| Ellipses | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|---|-------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| 1) Anaphore zéro (juxtaposition de 2 clauses) (coordination par <i>et</i>) | 50 (20) (30) | 80 (50) (30) | 92 (20) (72) | 57 (15) (42) | 38,5 (8) (30,5) |
| 2) Adverbiale de but (<i>pour</i> + infinitif) (<i>afin de</i> + infinitif) | 18 (+) (-) | 15 (+) (-) | 4 (+) (-) | 12 (+) (-) | 20,5 (+) (+) |
| 3) Infinitive | - | 5 | 4 | 12 | 11 |
| 4) Adverbiale de manière (prép. + infinitif) (gérondives) (participiales) | 23 (+) (+) (+) | - (-) (-) (-) | - (-) (-) (-) | 12 (-) (+) (+) | 18 (+) (+) (+) |
| 5) Adverbiale de cause (gérondives) (participiales) | - (-) (-) | - (-) (-) | - (-) (-) | 5 (-) (+) | 11 (+) (+) |
| 6) Autres | 9 | - | - | 3 | - |

Tableau (50) : Pourcentage par types (fonctions sémantiques et formes) d'ellipses en fonction de l'âge des sujets.

Ce tableau montre une diversification des types d'ellipses avec l'âge. Les plus jeunes sujets (jusqu'à 7 ans) n'utilisent que de 3 ou 4 types différents alors que les plus

âgés vont jusqu'à en employer 6. De plus, le nombre d'ellipses passe de 9,5% à 31% des formes totales dans la fonction de maintien de la référence.

La catégorie la plus représentée indépendamment de la tranche d'âge envisagée est celle de l'anaphore zéro qui se subdivise en anaphore coordonnée et en anaphore juxtaposée. Jusqu'à l'âge de 7 ans, on note une diminution du second type au profit du premier.

Après 7 ans, la juxtaposition continue à diminuer, pendant que la coordination commence elle aussi à diminuer. En fait, les sujets acquièrent de nouveaux outils linguistiques leur permettant de faire le lien entre deux ou plusieurs états de choses, comme un certain nombre de conjonctions de subordination⁴⁵. Cette dernière est un excellent moyen de hiérarchiser les événements à décrire et de changer de point de vue dans le discours. La complexité syntaxique des phrases nous intéresse dans la mesure où nous pensons qu'une compétence croissante traduit le fait que le monde ainsi construit par le discours est de plus en plus cohérent en lui-même. Nous sommes donc les témoins d'un développement clair de la compétence narrative qui va vers plus de diversifications et plus d'autonomie par rapport aux représentations picturales.

On observe un phénomène semblable dans l'étude des contextes qui précèdent les relatives chez nos sujets, comme on peut le remarquer sur le tableau (51) suivant.

⁴⁵ Le problème de la subordination est abordée de manière plus exhaustive dans le Chapitre V sur le développement des connecteurs.

| Relatives | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|--|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|
| 1) <i>Ya/C'est</i> + art. + nom (introduction) + <i>qui</i> | 18,5 | 52,5 | 66,5 | 50,5 | 15 |
| 2) <i>Ya/C'est</i> + art. + nom (réintroduction) + <i>qui</i> | 59,5 | 29,5 | 26,5 | 8 | 10 |
| 3) Verbe + COD + Pr. rel. | 22 (3 réintr.) (4 intro) | 16 (3 réintr.) (4 intro) | 7 (1 réintr.) - | 8 (8 réintr.) - | 22 (9 réintr.) (6 intro) |
| 4) Compléments autres que COD (introduction) + <i>qui</i> | - | - | - | 25,5 (C. lieu) | 22 |
| 5) Compléments autres que COD (réintroduction) + <i>qui</i> | - | - | - | 8 (C. agent) | 16 |
| 6) Autres | - | 2 | - | - | 14,5 |

Tableau (51) : Pourcentage des contextes précédants les relatives utilisées pour encoder le maintien de la référence en fonction de l'âge des sujets.

Les résultats du tableau (51) montrent une diversification des contextes qui précèdent les relatives ainsi que des fonctions des relatives avec l'âge. Jusqu'à 7 ans, on relève dans notre corpus deux grands contextes dans lesquels on trouve des relatives : après des formes présentationnelles (types 1 et 2) comme *ya* + art. + nom, ou *c'est* + art. + nom ou encore *c'est l'histoire de* + art. + nom, et des contextes du type "promotion du complément d'objet direct en position de sujet" (type 3). Les premiers représentent 78% chez les 3/4 ans, 82% chez les 5 ans et même 93% chez les 7 ans. Les seconds représentent dans le même ordre 22%, 16% et 7%. On peut distinguer deux fonctions principales aux types de relatives suivant la nature de l'antécédent : nouveau ou ancien. Dans le premier cas, elles qualifient un référent que l'on vient d'introduire sur la scène discursive, alors que dans le second on apporte de nouveaux éléments à propos d'un référent déjà introduit ultérieurement. Contrairement aux enfants de 3/4 ans qui emploient dans 70% des cas des relatives pour compléter les informations au sujet d'un ancien référent, ceux de 5 et de 7 ans les utilisent eux dans la même proportion pour introduire un nouveau référent.

On peut noter également un tournant important dans l'utilisation des relatives au-delà de 7 ans. Les sujets plus âgés disposent d'un plus grand nombre de contextes où se situent des relatives : 4 pour les 10/11 ans et 6 pour les adultes. Avec cette diversification des contextes, on observe également une diminution des anciens contextes, comme après des formes présentationnelles par exemple. Ces derniers sont

remplacés par les contextes 3, 5 et 6 qui augmentent dans les fonctions d'introduction comme de réintroduction, bien que la fonction d'introduction soit moins réalisée par des relatives chez nos sujets les plus âgés. L'apparition de nouveaux contextes est non seulement le signe d'un accroissement des outils linguistiques dont disposent les narrateurs mais également l'indice d'une complexification du discours produit. En effet, si l'on considère le contexte "promotion du complément en position du sujet", ce contexte présente l'avantage de permettre au locuteur de changer de perspective sans pour autant perturber la progression thématique. L'utilisation de la relative dans un tel contexte montre que le narrateur est capable de renverser les rôles d'agent et de patient au cours d'une même phrase, ce qui n'est pas une tâche facile pour un enfant, et qui n'est attestée qu'après l'âge de 7 ans (Jisa & Kern, 1994). Parallèlement, on observe une augmentation des relatives à fonction narratives.

IV. 4. 5. 2. Développement du changement

En ce qui concerne le changement de la référence, on peut noter la distribution suivante des formes :

| Formes linguistiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| 1) (Pr. pers. D.) + Art + N | 24,5 | 32 | 47 | 45,5 | 45,5 |
| 2) Nom Propre | - | - | 3 | 8 | 7 |
| 3) (Pr. pers. D.) + DG | 40,5 | 29 | 23 | 13 | 5 |
| 4) (Démonstratif) + DD | 6 | 4 | 2,5 | 2 | 1 |
| 5) Autres | 1 | - | - | 1,5 | 2 |
| Sous-total formes plus explicites | 72 | 65 | 75,5 | 70 | 69,5 |
| 6) (Pr. pers. D.) + Pr. Pers. S. | 25 | 32,5 | 22,5 | 28 | 20 |
| 7) Ellipse | 0,5 | 1,5 | 1 | 2 | 3 |
| 8) Autres | 2 | 1 | 1 | - | 6,5 |
| Sous-total formes moins explicites | 28 | 35 | 24,5 | 30 | 30,5 |

Tableau (52) : Pourcentages des formes linguistiques utilisées pour encoder le changement de la référence en fonction de l'âge des sujets.

Dans ce tableau, on constate la présence d'environ 70% de formes plus explicites dans l'encodage de la fonction de changement de référence. Cette stratégie est adaptée à la fonction à réaliser, puisque le narrateur doit être aussi informatif que

possible. Les formes nominales simples (catégories 1 et 2) augmentent avec l'âge, alors que les disloquées (catégories 3 et 4) diminuent. Cette diminution reflète le passage d'un discours oral à un discours plus proche de la réalité de l'écrit, à un discours plus formel, c'est-à-dire à un discours dans lequel on évite les formes nominales disloquées. Enfin, on voit apparaître des noms propres à partir de 7 ans, ce qui est le signe de la construction d'un discours plus "littéraire".

Il nous faut toutefois souligner également l'emploi d'environ 30% de formes moins explicites dans cette fonction. Ces dernières - les pronoms personnels sujet et les ellipses - concernent surtout le garçon et/ou le chien chez les plus jeunes enfants, contre le couple garçon/chien chez les adultes ; ce qui est une façon d'attribuer un statut particulier à ces deux personnages. Les auditeurs ont donc la tâche délicate de faire des inférences afin de retrouver l'identité du référent désigné. On retrouve les mêmes remarques chez Bamberg (1987) et Karmiloff-Smith (1981), c'est-à-dire une préférence pour les formes pronominales pour le personnage principal qu'il s'agisse de maintenir la même référence ou d'en changer. Pour ces auteurs, ces formes sont le reflet de la stratégie du sujet thématique. Selon eux, dans ces cas là, les pronoms fonctionneraient plutôt comme des formes zéro ou pour reprendre les paroles de Karmiloff-Smith :

"d'un point de vue psychologique, mon hypothèse est que la pronominalisation anaphorique fonctionne comme une instruction implicite à l'auditeur afin que celui-ci ne recherche pas un antécédent mais qu'il traite plutôt le pronom comme le cas par défaut pour le sujet thématique d'un certain nombre d'énoncés et qu'à partir de cela les déviations seront marquées linguistiquement de manière claire par des formes nominales" (Karmiloff-Smith, 1981:17, notre traduction⁴⁶).

Toutefois, on remarque que les sujets de Karmiloff-Smith emploient la stratégie du sujet thématique autour de 6 ans alors que ceux de Bamberg le font dès 3/4 ans. Cette différence est certainement liée aux conditions d'expérimentation des deux études. Chez Bamberg, du fait de la phase de familiarisation, les petits enfants utilisent certaines stratégies plus précocement que leurs compères anglophones. Nos résultats iraient plutôt dans le sens de ceux de Bamberg. En effet, ce sont les enfants de 3/4 ans et de 5 ans qui semblent privilégier la stratégie du sujet thématique puisque 10 sujets sur 14 de 3/4 ans et 12/20 sujets de 5 ans utilisent dans plus de 50% des cas, d'une part, des formes pronominales pour encoder le garçon, qu'il s'agisse de maintien ou de

⁴⁶ "From a psychological viewpoint, my hypothesis is that anaphoric pronominalization functions as an implicit instruction to the addressee not to recompute for retrieval of an antecedent referent but rather to treat the pronoun as the default case for the thematic subject of a span of utterances, and to take it that deviations therefrom will be marked clearly linguistically by use of full noun phrases" (Karmiloff-Smith, 1981:17).

changement de référence en position de sujet, et d'autre part, des formes nominales pour encoder le chien dans un changement de référence en position de sujet, contre seulement 7/12 chez les 7 ans. Cependant, il nous faut être prudent quant aux conclusions à tirer, dans la mesure où il existe des variations assez conséquentes au sein d'une même tranche d'âge.

Pour conclure, on voit clairement dans ces résultats le développement progressif de la compétence de nos sujets dans le domaine de la référence aux participants. Ils mentionnent plus de participants et de manière plus adaptée aux exigences de la tâche. Avec l'âge, ils prennent plus en compte les besoins de l'auditeur et répondent par là même aux contraintes communicationnelles. Cela transparaît dans l'augmentation des formes plus explicites et par là même identifiables de manière non problématique par l'auditeur ainsi que dans la diminution de la régulation par les images. Les enfants apprennent à construire un discours cohérent avec des personnages dont les rôles sont spécifiés par les outils linguistiques qui les encodent. L'emploi de formes syntaxiques plus variées leur permet de hiérarchiser les actions et de constituer un tout sémantique. En d'autres termes, ils respectent progressivement les contraintes discursives/narratives. Enfin, ils répondent de plus en plus aux caractéristiques propres à la langue à acquérir avec l'augmentation des introductions indéfinies post-verbales et des relatives par exemple. En fait, ils apprennent à ne plus se focaliser sur une seule contrainte, mais apprennent à gérer tous les niveaux de travail, afin de réaliser la tâche de la meilleure façon possible. Karmiloff-Smith résume parfaitement ce développement lorsqu'elle dit que "graduellement les enfants deviennent capable de gérer les interactions entre les niveaux discursifs et phrastiques d'un discours" (Karmiloff-Smith, 1981:19, notre traduction⁴⁷).

⁴⁷ "Gradually children become capable of monitoring the interplay between discursive and sentential levels of a span of discourse" (Karmiloff-Smith, 1981:19).

CHAPITRE V : RÉFÉRENCE AUX ÉVÉNEMENTS

Dans le cinquième chapitre de ce travail, nous nous penchons sur la façon dont les sujets de notre étude traitent la référence aux événements. En effet, toute narration implique entre autres, la présence de participants, qui, d'une part, réalisent des actions ou subissent celles d'autres participants, et qui d'autre part, se caractérisent par des états internes ou externes, temporaires ou permanents. Ce sont ces actions réalisées ou subies, ces états et changements d'état que nous englobons sous le terme d'événements. Ainsi sont considérées comme référant à des événements les clauses suivantes :

- (1) 07;09n 15- 051 le petit garçon prend une grenouille dans sa main / - [action réalisée]
- (2) 10;10l 6b 033 et le petit garçon - a mal - sur le nez . - [état temporaire]

Dans une narration, la référence aux événements, est comme le souligne Bamberg (1987), réalisée par des "marqueurs servant à ordonner les événements, de telle sorte qu'ils puissent être interprétés comme ayant lieu dans un cadre temporel et/ou causal faisant sens" (Bamberg, 1987:105, notre traduction⁴⁸). Il s'agit donc pour le narrateur de situer des événements dans un cadre temporel particulier et de les relier entre eux de façon cohérente. Pour ce faire, le narrateur dispose d'un certain nombre de marqueurs de plusieurs natures : ce sont les temps, les modes, les voix et les aspects, d'une part, les connecteurs, d'autre part.

Pour ce qui est du système temps/mode/aspect, il représente trois points de départ interconnectés de notre expérience du temps. Il permet de présenter les événements selon trois angles d'approche différents et surtout "constitue un des principaux moyens d'encoder la cohérence des phrases dans leur contexte discursif plus large (Givon, 1984:269, notre traduction⁴⁹).

⁴⁸ "...markers for ordering events so that they can be interpreted as taking place in some meaningful temporal and/or causal framework (Bamberg, 1987:105).

⁴⁹ "...constitutes one of the major devices coding the connectedness - or coherence - of sentences in their wider discourse context" (Givon, 1984:269).

Comme le soulignent clairement Hickmann & Roland (1992) :

"le marquage du temps établit des relations temporelles entre la situation représentée et un point de référence : par exemple, les temps du passé indiquent que la situation représentée est antérieure au moment de la parole et/ou à d'autres situations représentées dans le discours" (Hickmann & Roland, 1992:1/2).

Pour ce qui est de l'aspect, Aksu-Koç (1988) paraphrasant Comrie (1976) remarque que :

"le marquage aspectuel impose une perspective sur différentes portions d'un événement à l'intérieur de son propre déroulement temporel, en le parcellisant en début ou fin, le présentant comme un point dans le temps ou dans son déroulement" (Aksu-Koç, 1988:12, notre traduction⁵⁰).

Le marquage de la modalité quant à lui, permet d'indiquer le rapport qu'entretient l'événement avec la réalité : l'événement est-il vrai, faux ou possible ? Mais dans cette étude, la composante "mode" n'est abordée qu'au détour de certains développements portant sur le temps et l'aspect.

En ce qui concerne les connecteurs, ils nous intéressent, dans la mesure où ils permettent d'établir des liens logiques entre les événements décrits, et par là même, de structurer les narrations dans leur globalité. Ce sont des outils indispensables à la création d'un monde cohérent.

Cette troisième partie est constituée de sept sous-parties. La première donne des définitions et outils théoriques concernant le système temporo-aspectuel et les connecteurs. La deuxième dresse un bilan rapide des principaux travaux concernant l'acquisition de ces domaines par les enfants. Dans un troisième temps, nous formulons nos principales hypothèses et détaillons les outils d'analyse et de codage qui nous servent à les vérifier. La quatrième partie consacrée à une description du système temporo-aspectuel en français, est suivie de l'étude du système temporo-aspectuel par tranche d'âge, ainsi que d'une comparaison des différents profils, afin de retracer la trajectoire développementale. Enfin, notre dernière partie consiste en une étude développementale des connecteurs.

⁵⁰ "Aspectual markings impose a perspective on different portions of an event within its own temporal flow, by parcelling it up to beginnings or ends, presenting it as a point in time or its ongoingness (Aksu-Koç, 1988:12).

V. 1. DEFINITIONS ET OUTILS THEORIQUES

V. 1. 1. Temps

Dans de nombreux travaux qui portent sur les temps verbaux, la notion de temps est conçue de manière linéaire, continue et unidimensionnelle. Cette approche du temps situe le moment de l'événement décrit par rapport au moment de la parole : l'événement décrit est situé, soit avant, soit après le moment de la parole, ou bien encore les deux moments coïncident. C'est ainsi que l'on obtient la tripartition passé, présent, futur. Mais cette conception des temps verbaux est restrictive, dans la mesure où, d'une part, elle ne permet pas de décrire les temps les uns par rapport aux autres, et que, par ailleurs, elle n'est pas en mesure de rendre compte des temps composés.

Un progrès est réalisé par Reichenbach (1947) dans l'approche "localiste" qu'il développe et qui est reprise dans des travaux portant aussi bien sur l'acquisition d'une langue première ou seconde (Bamberg, 1985 ; Noyau, 1986) que sur l'acquisition de la temporalité chez des sujets bilingues (Schlyter, 1989). Dans cette nouvelle conception, Reichenbach place trois points d'orientation sur la ligne du temps :

- le moment de parole (speech time = S), c'est-à-dire le moment où le locuteur produit l'énoncé en question ;
- le moment en question (reference time = R), c'est-à-dire l'intervalle de temps créé par le locuteur par rapport auquel le locuteur veut situer l'événement. Il représente le moment à partir duquel l'événement est observé, imaginé.
- le moment de la situation (event time = E), c'est-à-dire le moment où l'événement décrit a lieu.

C'est à partir des relations qu'entretiennent ces trois points de référence que Reichenbach définit les temps verbaux de la manière suivante.

- présent : les trois points de référence ne sont pas différenciés ($E=R=S$)

(3) maintenant, il mange

- passé : le moment de la situation précède le moment de la parole (E-S)

*parfait ou passé immédiat : le moment de la situation précède le moment de la parole et est considéré de la perspective du moment de la parole (E-R,S)

(4) maintenant, il a mangé

*passé éloigné : le moment de la situation précède le moment de la parole et le moment de la situation est considéré de la perspective du passé (E,R-S)

(5) à midi, il mangea - à midi, il mangeait

*plus-que-parfait : les trois moments sont différenciés ($E \neq R \neq S$)

(6) à midi, il avait mangé

- futur : le moment de la situation suit le moment de la parole (S-E) ;

*futur immédiat : le moment de la situation suit le moment de la parole et le moment de la situation est envisagé de la perspective du moment de la parole (S,R-E) ;

(7) maintenant, il va manger

*futur éloigné : le moment de la situation suit le moment de la parole et le moment de la situation est envisagé de la perspective du futur (S-R,E).

(8) demain, il mangera

Ce système présente l'avantage de situer tous les temps verbaux par rapport au moment de la parole, ainsi que d'établir des relations entre les temps simples et les temps composés.

Remarquons encore qu'à la suite de l'approche localiste, de nouvelles approches limitent le domaine de référence du temps à la relation entre le moment de parole et le moment en question, la relation entre le moment de la situation et le moment en question revenant au domaine de l'aspect. Lyons (1977) par exemple définit le temps de la manière suivante : "le temps fait partie du cadre de référence déictique : il grammaticalise la relation entre le moment de la situation décrite et le point temporel zéro ou contexte déictique" (Lyons, 1977:68, notre traduction⁵¹). Il oppose cette définition à celle de l'aspect formulée en 1968 et dans laquelle il fait les remarques suivantes : l'aspect n'est pas une catégorie déictique et n'a rien à voir avec le moment de parole. Dans cette conception, l'aspect s'occupe de la relation entre une action ou un état par rapport à un point de référence particulier.

Mais ces nouvelles conceptions sur le temps restent encore trop limitées, étant donné que les temps verbaux sont définis hors de tout contexte discursif. En effet, n'oublions pas, comme le soulignent Moeschler et al. (1994), que "les temps verbaux d'une langue donnée font système" (Moeschler et al., 1994:40), et aussi que les temps et leurs emplois dépendent de la situation d'énonciation et de l'organisation discursive.

Les travaux sur le discours fictif écrit de Benveniste en français et de Weinrich en allemand contrastent avec les premières analyses, dans la mesure où dans ces travaux, des préférences sont accordées aux propriétés énonciatives et textuelles des temps des verbes plutôt qu'à leurs propriétés référentielles. Pour ce qui est de Benveniste (1966), il distingue deux types de textes : "le discours" et "l'histoire", dans lesquels l'utilisation de bases temporelles différentes, c'est-à-dire "la récurrence d'un même sous-ensemble de temps des verbes au sein d'un texte" (Bronckart et al. 1985:63), est le reflet d'une plus ou moins grande implication de la part du locuteur. Dans ce que Benveniste qualifie de "discours", l'énonciation suppose un locuteur et un auditeur, et

⁵¹ "... tense as a part of the deictic frame of reference : it grammaticalizes the relationship which holds between the time of the situation being described and the temporal zero point or the deictic context (Lyons, 1977:68).

chez le premier, l'intention d'influencer l'autre. Pour le discours, le système temporel est basé sur le présent et le locuteur utilise principalement les temps suivants : présent, passé composé, imparfait et futur. Par contre, dans ce que Benveniste qualifie d'"histoire", le locuteur ne s'implique pas dans sa production, et les temps verbaux ne sont là que pour marquer l'antériorité ou la postériorité des événements les uns par rapport aux autres. Les temps principaux utilisés sont le passé simple, l'imparfait et le plus-que-parfait. Weinrich (1964, 1973), de son côté considère également deux modes ou attitudes discursives ("Sprechhaltung") : "le mode narratif" et "le mode du rapport" ou "du discours". Selon Weinrich, le premier mode est signalé par l'utilisation de temps comme le passé simple, le plus-que-parfait, le conditionnel ; le mode discursif étant signalé pour sa part par l'emploi du présent, du passé composé et du futur. Dans le mode narratif, le locuteur se met à distance du monde rapporté, alors que dans le mode discursif, le locuteur est concerné par le monde rapporté et va jusqu'à le commenter. L'utilisation de temps verbaux différents est donc le reflet d'attitudes différentes du locuteur face à son énonciation et l'alternance des temps à l'intérieur d'une configuration temporelle particulière, selon Weinrich, un moyen de faire des distinctions entre ce qui relève de la trame narrative (premier plan) des informations moins essentielles (arrière-plan).

Nous gardons trace de ces conceptions dans des recherches plus récentes (Bronckart et al., 1985 ; De Weck, 1991 ; entre autres). Elles s'accordent toutes sur le fait qu'il existe une configuration spécifique d'unités linguistiques en concurrence pour tout genre discursif, ce genre discursif étant déterminé par les conditions externes de production mais également par la définition que se font les locuteurs de la tâche à accomplir. Cette configuration spécifique concerne tout particulièrement le système verbal. En fait, ces travaux insistent tout particulièrement sur la nécessité du choix d'un sous-système temporel de base au cours de tout type de production textuelle (qu'il s'agisse de discours théoriques, de récits conversationnels ou de récits biographiques). Bronckart et al. (1985) par exemple, montrent qu'au cours de la production d'une narration, le locuteur a le choix entre deux bases temporelles : la première basée sur le présent, la seconde sur le passé simple et l'imparfait. Bamberg (1987) quant à lui, utilise l'histoire en images de la "Grenouille" avec des enfants et des adultes germanophones pour analyser l'utilisation des temps verbaux au cours d'une production narrative. Il constate deux stratégies narratives différentes : la majorité des narrateurs adultes fondent leurs histoires sur le présent, alors que seulement un narrateur fonde la sienne sur le passé. 15 narrateurs sur 16 suivent donc ce que Weinrich (1964, 1977) qualifie de mode discursif, contre un seul adulte qui suit le mode narratif.

Le deuxième point que ces recherches développent et qui nous intéresse au premier chef est l'importance qu'elles accordent à la récurrence et tout particulièrement à l'alternance des temps des verbes dans la planification et la cohésion des textes. Elles

s'interrogent sur les fonctions des ruptures temporelles dans la constitution d'un texte cohérent, soit à l'intérieur d'une même base temporelle ou au contraire à l'extérieur de cette base.

Examinons donc les différentes fonctions attribuées à ces alternances temporelles. Rappelons pour commencer que dans tout texte multi-propositionnel, les événements sont hiérarchisés les uns par rapport aux autres. Dans le cas d'une narration à partir d'images par exemple, il n'existe pas d'histoire objective. C'est le narrateur qui construit un discours qui lui est propre, qui agence les différents événements en fonction de la perception qu'il en a et/ou de l'interprétation qu'il en fait, qui met certains événements en lumière ou au contraire, en laisse certains autres dans l'ombre. Un des principaux moyens de hiérarchiser les événements les uns par rapport aux autres est l'alternance des temps.

Ce sont par exemple les changements de temps verbaux qui permettent au narrateur d'indiquer à son auditoire ce qu'il considère comme faisant partie du "premier plan" de ce qu'il considère comme faisant partie de "l'arrière-plan" (Hopper, 1979), "main line events" (premier plan) versus "commentary" (arrière-plan). Nous reprenons ici les définitions que donne Givon (1984) de ces deux notions :

"dans un discours multi-propositionnel, certains aspects de la description - codés dans des phrases/clauses - sont considérés comme l'essentiel, le pivot, la ligne principale de l'épisode/de la description/de la communication. C'est le premier plan du discours. D'autres aspects sont considérés comme des satellites, des séquences latérales de la description/de l'épisode/de la communication. Ce sont les parties placées en arrière-plan du discours" (Givon, 1984:287-288, notre traduction⁵²).

Selon Givon, ce qui distingue entre autres ces deux plans du discours est un emploi différencié des temps des verbes : le passé pour le premier plan contre le présent et le futur pour l'arrière-plan. Mais il est utile de souligner que ces emplois différenciés des temps sont fortement liés au type de discours dans lequel ils apparaissent. En ce qui concerne plus spécifiquement le récit, Bronckart et al. (1985) par exemple, opposent l'usage du passé composé pour les événements mis en focus et l'imparfait pour ceux qui restent périphériques. Mais à un niveau local, la rupture temporelle remplit encore d'autres fonctions, et des plus diverses, comme par exemple le passage à du style direct, des évaluations ou commentaires du narrateur, la clôture du texte.

⁵² "In connected discourse, some aspects of the description - coded in some sentences/clauses - are considered the gist, backbone, main line of the episode/description/communication. They are the foreground of the discourse. Others are considered satellites, side-trips, supportive portions of the description/episode/communication. Those are the background portions of the discourse (Givon, 1984:287-288).

Comme nous venons de le voir dans les travaux mentionnés ci-dessus, les ruptures permettent la focalisation sur certains événements par rapport à d'autres, mais elles permettent également de marquer les différents épisodes constitutifs du discours produit. En effet, une grande partie de ces ruptures a comme fonction de structurer le texte. Ces ruptures réalisent une démarcation des différents épisodes dont les contenus sont contrastés, hiérarchisés. Les changements de temps constituent donc de véritables signaux de bornage, des signaux démarcatifs (Adam, 1976 ; Confais, 1990) ou "Gliederungssignale" (Gülich, 1970). C'est cette même fonction que Bamberg (1987) attribue aux ruptures temporelles relevées dans son étude.

Il existe encore bien des recherches qui insistent sur les alternances temporelles liées aux divisions macro-structurelles des textes. C'est le cas de Fayol (1985) et de Bronckart et al. (1985) qui relèvent dans la production de récits par des adultes, l'emploi de l'imparfait et du plus-que-parfait dans l'encodage de l'exposition, des états et des événements initiaux contre celui du présent ou du passé simple dans la mise en mots des faits localisés, de la complication, de la survenue d'obstacles, des résultats inattendus et de la résolution. Ils notent également que plus l'histoire avance vers son sommet, plus fréquente devient l'utilisation du présent et du passé simple.

V. 1. 2. Aspect

En ce qui concerne le domaine de l'aspect, nous trouvons des définitions aussi nombreuses que variées dans la littérature. Dans notre travail, nous utilisons trois notions d'aspect que nous caractérisons de la manière suivante :

V. 1. 2. 1. Aspect grammatical

Nous empruntons la formulation de Hickmann & Roland (1992) à propos du marquage de l'aspect pour définir cette première notion d'aspect :

"le marquage de l'aspect indique des perspectives différentes par rapport à la structure temporelle de la situation. L'aspect imperfectif marque une perspective "interne", permettant au locuteur de se placer à l'intérieur de la situation et de prendre en compte sa structure temporelle. Par contre, l'aspect perfectif permet au locuteur d'adopter une perspective "externe" et de présenter la situation comme un point, une fois que celle-ci s'est arrêtée ou s'est terminée, et sans prendre en compte sa structure temporelle" (Hickmann & Roland, 1992:1/2).

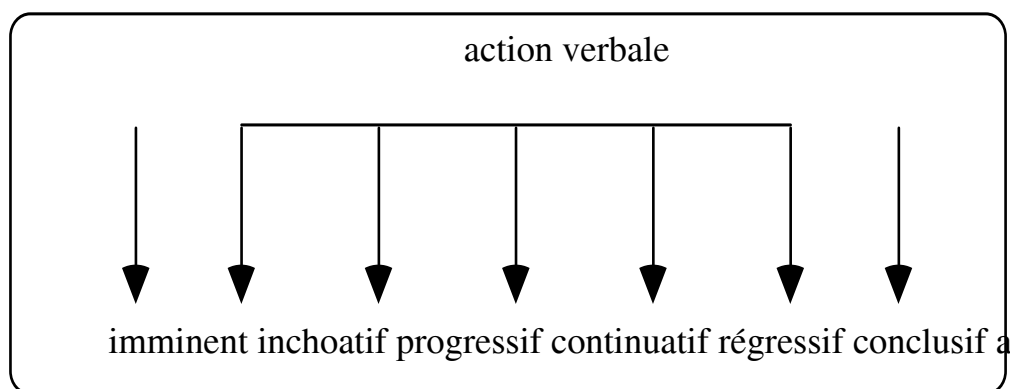
Un événement exprimé par un verbe peut donc être considéré par le locuteur de deux façons : de l'extérieur comme accompli (aspect perfectif) ou au contraire de l'intérieur comme non accompli (aspect imperfectif). Cette variation signifiante du verbe, liée à un choix du locuteur, et à ce titre subjective, est marquée par des inflexions verbales sur le verbe. C'est ce phénomène que nous qualifions d'aspect grammatical.

V. 1. 2. 2. "Aktionsart"

Schlyter (1989) définit les "aktionsarten comme des propriétés temporelles inhérentes aux situations, reliées à la sémantique lexicale d'un verbe" (Schlyter, 1989:2, notre traduction⁵³). Dans notre travail, nous empruntons donc le terme d'"aktionsart" pour nous référer aux propriétés temporelles inhérentes des verbes. Cet aspect constitue une qualité sémantique invariante du verbe et peut être dit "objectif", (Confais, 1990) dans le sens où le locuteur n'a aucun moyen de le modifier. Si l'on prend l'exemple du verbe *dormir*, nous avons affaire à un verbe d'état, ce qui implique une certaine durée, et ce, quel que soit le temps grammatical qui lui est assigné ou le contexte linguistique qui l'entoure. Le verbe *arriver* par contre, représente une action ponctuelle. En fait, il existe un grand nombre de caractéristiques temporelles inhérentes aux verbes, telles que la durée, la ponctualité, la répétition, etc.

V. 1. 2. 3. Aspect lexical

Il existe un troisième phénomène que l'on peut considérer comme un phénomène aspectuel. Il s'agit du découpage d'un événement en phases et la focalisation sur une portion déterminée du déroulement d'un événement. Ce découpage peut être réalisé grâce à des outils différents dont l'éventail est plus ou moins large selon la langue utilisée, comme les adverbes ou verbes aspectuels par exemple. Cosériu (1976) parle de phases "qui ont affaire avec une relation entre le moment d'observation et le degré de développement du processus verbal considéré" (Cosériu, 1976:103, notre traduction⁵⁴). Ce même Cosériu distingue sept phases dans un événement :



⁵³ "Aktionsarten are inherent time properties of situations, related to the lexical semantics of a verb" (Schlyter, 1989:2).

⁵⁴"... which deals with a relationship between the moment of regard and the degree of development of the course of the verbal process under consideration (Cosériu, 1976:103).

- la première phase est une focalisation sur l'espace temporel restreint qui précède le début de l'événement (aspect imminent). Les langues disposent de formes différentes pour encoder cette première phase. En espagnol, les locuteurs utilisent par exemple le verbe *estar* (*être*) avec la préposition *por*, en français la forme *aller* + infinitif et/ou l'adverbe *bientôt*, les expressions *s'apprêter à* + infinitif, *être sur le point de* + infinitif.

(9) il va bientôt manger

- l'utilisation de l'aspect inchoatif permet de souligner le début d'un événement. Ce marquage aspectuel se réalise par l'emploi de verbes temporo-aspectuels comme dans l'exemple suivant :

(10) il commence à manger

- l'aspect progressif permet de décrire un événement pendant qu'il se déroule. Son utilisation reflète une perspective interne. Pour cet aspect, les locuteurs francophones disposent d'un verbe temporo-aspectuel (*être en train de*).

(11) il est en train de manger

- dans la quatrième phase, le locuteur se focalise sur le caractère continuatif de l'événement décrit. Pour ce faire, un locuteur francophone peut utiliser par exemple le verbe temporo-aspectuel *continuer à* (12) ou des adverbes comme *encore* ou *toujours* (13). De plus, en ce qui concerne l'expression de ce type d'aspect, Slobin & Bocaz (1988) et Berman & Slobin (1994) montrent, que les jeunes enfants emploient la simple répétition du verbe dans deux clauses successives (14).

(12) il continue à manger

(13) il mange toujours

(14) il mange, mange

- l'aspect régressif est utilisé pour indiquer une attention particulière portée à la fin imminente d'un événement.

(15) il est sur le point de finir de manger

- la phase conclusive concerne la fin d'un événement. Pour l'exprimer, on trouve en français des verbes tels que *terminer de* + infinitif, *finir de* + infinitif.

(16) il termine de manger

- enfin, le septième type d'aspect est une focalisation de l'attention sur le caractère achevé de l'événement encodé.

(17) il vient de manger

V. 1. 3. Connecteurs

Les connecteurs les plus importants dans la constitution d'une narration sont les connecteurs temporo-aspectuels, puisque les récits constituent un genre discursif fortement organisé par la dimension temporelle (Klein & von Stutterheim, 1987 ; Noyau, 1986). Mais les autres connecteurs qui encodent les relations de cause, de condition ou de conséquence par exemple sont également importants, puisqu'ils nous informent en premier lieu sur les liens logiques entre les événements, et en deuxième lieu sur leur chronologie.

Les connecteurs jouent donc un rôle non négligeable à un niveau plus local, lorsqu'il s'agit de marquer la relation sémantique entre deux clauses et/ou deux phrases. Rappelons que c'est le narrateur qui construit sa narration, c'est à lui qu'incombe la tâche de choisir entre le type de connexion qu'il veut établir ainsi que l'ordre des événements à encoder. C'est à lui de choisir entre la coordination (connexion plus faible) et la subordination dont le propre est de marquer l'instauration d'une relation hiérarchisée entre deux structures phrastiques ; entre une "isomorphie parfaite entre la linéarité du texte et la linéarité chronologique" (Confais, 1990) et la "contre-séquentialité" (counter-sequentiality, Givon, 1984).

Les connecteurs nous intéressent, dans la mesure où, comme le souligne De Weck (1991), ils permettent "des opérations de connexion" c'est-à-dire qu'ils "permettent l'intégration des structures propositionnelles dans une structure englobante, tout en marquant les points de jonction : ils lient autant qu'ils segmentent.... Ces unités sont la trace de différentes opérations de connexion : le balisage, l'empaquetage et le liage." (De Weck, 1991:107).

Ces connecteurs nous intéressent également en ce que leur nombre, mais aussi leur variété semblent être de bons "indicateurs de complexité" (Bange & Kern, 1995, 1996). Selon nous, une complexité syntaxique croissante traduit le fait que le monde ainsi construit par le discours est de plus en plus cohérent en lui-même et que cette cohérence interne, c'est-à-dire la création d'états de choses complexes de plus en plus reliés entre eux, hiérarchisés en épisodes, constituant un tout de signification, une macrostructure sémantique, est un indice majeur d'une compétence narrative achevée et un indice d'autonomie du discours. C'est le rôle qui incombe aux connecteurs au niveau du texte dans son ensemble. En d'autres termes, l'utilisation des connecteurs contribue à la réalisation de la cohésion et par là même à celle de la cohérence, et ce, à différents niveaux d'organisation.

V. 2. ACQUISITION DU SYSTEME TEMPORO-ASPECTUEL, ET DES CONNECTEURS : REVUE DES TRAVAUX

V. 2. 1. Acquisition du temps et de l'aspect

Depuis les années soixante-dix, de nombreuses recherches s'intéressent au développement du système du temps et de l'aspect chez les enfants. Les premiers travaux soulignent l'acquisition de l'aspect avant celle du temps. Selon Antinucci & Miller (1976) ; Bronckart & Sinclair (1973) et De Villiers et De Villiers (1979), le temps est déficient chez les jeunes enfants et les inflexions qu'ils utilisent sur le verbe ne sont là que pour marquer par exemple, le caractère perfectif ou imperfectif de l'action (c'est-à-dire l'achèvement ou non de l'action) et non pas pour indiquer une relation temporelle entre la situation dont on parle et le moment de la parole (fonction du temps verbal presque communément admise de nos jours). En fait, ces premières études remarquent une relation entre les temps utilisés et la sémantique des verbes. En effet, elles constatent par exemple une plus grande utilisation par les tout jeunes anglophones du "past perfect" avec des verbes résultatifs, c'est-à-dire des verbes qui décrivent des situations bornées par un résultat. Cette tendance à utiliser le "past-perfect" avec des verbes résultatifs se retrouve dans la production des adultes mais cette combinaison n'est relevée que dans des contextes plus restreints.

À partir du moment où les recherches s'élargissent à un nombre plus vaste de langues, où les travaux deviennent translinguistiques, les conclusions sont relativisées. En effet, Weist et al. (1984) et Weist (1986) par exemple sur le polonais pensent en fait que l'acquisition du système temporo-aspectuel dépend beaucoup du système langagier en question. C'est ainsi que ces recherches montrent que, dès leur plus jeune âge, les enfants polonais marquent le temps sur tous les types de verbe. Slobin (1985) de son côté fait dépendre l'âge et la vitesse d'acquisition du système du temps et de l'aspect des caractéristiques du système à apprendre. Selon lui, la présence d'une distinction linguistique claire, en d'autres termes, d'une certaine transparence du système, peut accélérer la compétence des enfants à marquer un contraste temporo-aspectuel. Cette tendance découle d'un des principes de base de l'acquisition que Slobin postule en 1973 : "les relations sémantiques sous-jacentes devraient être marquées ouvertement et clairement " (Slobin, 1973:202, notre traduction⁵⁵).

Il existe une seconde raison au caractère limité des résultats de ces premières recherches : la méthodologie utilisée. En effet, les sujets sont très jeunes et les recherches portent exclusivement sur la description d'événements simples. Dès que les sujets travaillent sur des tâches plus complexes, comme la construction de textes et plus

⁵⁵ "Underlying semantic relations should be marked overtly and clearly" (Slobin, 1973:202).

précisément sur la construction de narrations, il est plus aisé de suivre de manière précise la trajectoire développementale du système temporo-aspectuel des enfants en fonction de leur âge. Les travaux qui se sont développés à la suite de ce constat ont mené à un modèle alternatif appelé "the temporal system hypothesis" par Weist et al. (1984), Weist (1986), ainsi que par Schlyter (1989) pour l'acquisition du temps et de l'aspect chez les enfants bilingues. Dans ce modèle, les enfants passent par trois stades.

Au cours du premier stade baptisé "the speech time system", les enfants ne différencient pas le "moment de la situation" ni du "moment en question" ni du "moment de la parole". En d'autres termes, les enfants ont beaucoup de mal à se détacher du "ici et maintenant". Comme l'ont montré beaucoup d'autres recherches dans d'autres domaines, tels que la référence aux participants par exemple, les jeunes enfants font appel au contexte extra-linguistique pour construire un discours auquel le partenaire pourra donner un sens. Dans la narration des plus jeunes enfants, cette exploitation de la situation présente se traduit entre autres dans un emploi prédominant du présent (Bamberg, 1987 ; Berman & Slobin, 1994 ; entre autres). Ce présent prend le contexte extra-discursif comme point de repère, c'est-à-dire les images dans les cas où les sujets racontent une histoire à partir d'images sans texte.

Au cours du deuxième stade appelé "the event time system", les enfants sont capables de situer le moment de la situation avant ou après le moment de la parole. Par contre, il n'existe pas encore de distinction claire entre le moment de la parole et le moment en question. Ce n'est donc que petit à petit que les enfants apprennent à se détacher du contexte.

Dans un troisième temps, le système des enfants rejoint celui des adultes : "the reference time system", dans lequel ils sont en mesure d'utiliser le moment de la parole, le moment en question et le moment de la situation de façon indépendante. Ce système permet, à un niveau discursif, de créer une hiérarchie entre les événements auxquels on renvoie. Il permet, d'autre part, de manipuler l'ordre de présentation des événements et par là même, de faire des retours en arrière ou au contraire de se projeter dans l'avenir. Ce n'est donc qu'à partir de ce dernier stade que les enfants sont en mesure de se détacher complètement du moment de la parole, de construire un discours autonome comprenant des changements de perspective, et donc d'attribuer par le biais linguistique plus de poids à certains événements qu'à d'autres.

Finalement, pour ce qui est de la fonction des différents temps verbaux et de leur utilisation contrastée dans les productions narratives, de multiples travaux ont également montré un développement lié à l'âge des sujets. Prenons tout d'abord l'exemple de Bamberg (1987) qui travaille entre autres sur l'acquisition du système verbal chez les germanophones en utilisant la tâche narrative de la "Grenouille". Ses données montrent que les enfants de trois ans utilisent le "perfekt" pour marquer le caractère accompli d'une action alors que les adultes l'emploient pour différencier les

événements de premier plan de ceux d'arrière-plan. Hickmann & Roland (1992) pour le français soulignent que le contraste présent/non présent est utilisé chez les enfants de 4 ans pour marquer un aspect résultatif alors que les adultes l'utilisent principalement pour marquer l'exposition du reste du développement de l'histoire. Elles insistent également sur le fait que chez ces enfants, les changements de temps sont moins fréquents, ce qui entraîne un manque de hiérarchisation des événements. Ces deux exemples montrent encore des différences de portée des contrastes temporels en fonction de l'âge. Les alternances temporelles chez les plus jeunes sont motivées par des contraintes locales, alors que chez les plus âgés et chez les adultes, les motivations sont plus discursives et influencent donc la cohérence globale du texte.

V. 2. 2. Acquisition des connecteurs

Les études portant sur les connecteurs constatent deux grands types de fonctions réalisées par ces outils linguistiques. En effet, rappelons les travaux de Halliday & Hasan (1976), Roulet (1981), Zenone (1981a, 1981b, 1983), entre autres, qui accordent à la fois une valeur sémantique et une valeur pragmatique aux connecteurs. D'une part, les connecteurs marquent de manière explicite le lien logique existant entre les deux propositions qu'ils lient : ce lien peut être temporel, causal, adversatif, etc. D'autre part, ils jouent un rôle important au niveau du discours, dans la mesure où ils l'organisent de façon à le rendre cohérent dans son ensemble. À la suite de ces travaux, de nombreux acquisitionnistes (Berman, 1988, 1990 ; Berman & Slobin, 1994 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Peterson & McCabe, 1983 ; Ragnarsdottir, 1992) se penchent sur l'acquisition des connecteurs chez les enfants et trois grandes conclusions se dégagent des résultats obtenus.

La première conclusion souligne le caractère pluri-fonctionnel des connecteurs chez le jeune enfant ; cette pluri-fonctionnalité ayant tendance à diminuer avec l'acquisition de nouveaux moyens linguistiques. Nous retrouvons ici l'axiome bien connu en acquisition du langage qui postule que d'anciennes formes sont utilisées pour exprimer de nouvelles fonctions, lesquelles ensuite sont exprimées par de nouvelles formes. Le développement de l'emploi de *et* en fonction de l'âge des enfants est un bon exemple de ce double mouvement. En effet, de nombreuses recherches (Clancy et al., 1976 ; Jisa 1984/1985, 1987 ; Eisenberg, 1980) montrent que ce connecteur remplit un grand nombre de fonctions sémantiques. Il est utilisé par exemple chez le jeune enfant pour instaurer des relations de séquentialité, de cause ou encore d'adversité. Ensuite avec l'acquisition de formes plus spécifiques à l'expression de ces relations telles que *parce que*, *ainsi* ou *alors*, les enfants restreignent l'utilisation de *et* à un contexte particulier, celui de la séquentialité.

La deuxième conclusion dans certains de ces travaux (Berman & Slobin, 1994 ; Ragnasdottir, 1992 ; Sebastián & Slobin, 1994) porte sur la diversification des connecteurs en fonction de l'âge, diversification allant de pair avec une complexification de ces outils linguistiques. Plus les enfants grandissent, plus l'éventail des connecteurs dont ils disposent s'élargit. Cet éventail s'élargit en termes de types de relations sémantiques qu'ils réalisent, mais également en termes de types de connecteurs qu'il comprend. En ce qui concerne les relations temporelles dans un discours narratif par exemple, les recherches actuelles font apparaître que jusqu'à l'âge de 5 ans, les enfants encodent de façon prédominante la notion de simultanéité et de séquentialité. Ce n'est que plus tard que les enfants produisent des relations d'antériorité ou de postériorité. On constate également une complexification des moyens en fonction de l'âge ; la coordination laissant toujours plus de place à la subordination.

Enfin, ces travaux montrent également comment progressivement, les enfants apprennent à utiliser le système des connecteurs afin de construire un texte multi-propositionnel cohérent. Petit à petit, les connecteurs ne servent plus uniquement à lier deux clauses mais jouent également un rôle à un niveau supérieur, celui du discours. En fait, jusqu'à l'âge adulte, le système des connecteurs chez les enfants passe par plusieurs stades. Berman & Slobin (1994) décrivent ces stades de manière précise en se basant sur les productions de la "Grenouille" d'enfants de 3 à 9 ans dans cinq langues différentes. Les sujets de 3 ans produisent peu de connecteurs, puisque 43% de leurs clauses sont des clauses libres ("free clauses", Dromi & Berman, 1986), c'est-à-dire qu'il n'existe ni lien lexical ni lien syntaxique entre les clauses. Ces sujets énumèrent les événements les uns après les autres sans créer de lien. Ils réalisent une description d'image et se focalisent davantage sur la disposition spatiale des référents qu'ils mentionnent que sur l'organisation temporelle générale. À partir de 5 ans, les enfants emploient un nombre plus important de connecteurs. Ces connecteurs sont du type *après*, *alors*, et encodent la séquentialité des événements. Nous pouvons même parler d'un sur-marquage de la relation de séquentialité, dans la mesure où la majorité des clauses commencent par un marqueur de ce type. C'est également à partir de 5 ans que les productions des sujets comprennent quelques conjonctions de subordination (*quand*, *pendant que*) et quelques expressions temporelles servant de point d'ancrage aux événements (*un jour*, *le matin*). Ces formes sont le signe d'un début d'organisation à un niveau supérieur. Mais, ce n'est que vers 9 ans que le profil des sujets change de manière franche. De nouveaux moyens linguistiques encodant de manière explicite de nouvelles relations sémantiques telles que la causalité font leur apparition en nombre non négligeable. On constate également un véritable foisonnement de propositions adverbiales et de relatives aux fonctions diverses. Les connecteurs ne portent plus sur le niveau local mais sont utilisés pour construire des blocs informationnels au niveau du texte.

V. 3. HYPOTHESES, OUTILS D'ANALYSE ET CODAGE

Dans cette partie de notre travail, nous allons donc analyser le développement du système temporo-aspectuel et celui des connecteurs chez les enfants en insistant sur la façon dont ils utilisent ces outils linguistiques pour réaliser une narration. Le choix de ces moyens dépend de plusieurs critères auxquels nous attachons une attention toute particulière tout au long de notre étude. Ces critères sont les suivants.

Tout d'abord, les conditions situationnelles et énonciatives qui peuvent influencer la construction d'un discours. Dans notre cas, il faut tenir compte du fait que les sujets produisent une narration basée sur des images sans texte. Les narrateurs ont donc le choix de produire un discours qui prenne appui sur le support pictural ou au contraire un discours plus détaché du contexte extra-linguistique.

Deuxièmement, notre attention se porte sur la position de l'événement dans la structure narrative. Les narrateurs ont la possibilité de privilégier certains temps verbaux dans certaines parties bien spécifiques de leur narration, comme par exemple, l'imparfait dans l'exposition opposé au passé simple pour le développement de la trame narrative.

Troisièmement, il faut tenir compte de l'importance que les narrateurs accordent à certains événements par rapport à d'autres, lesquels ils décident de placer en premier plan et lesquels ils veulent placer en arrière-plan.

Les caractéristiques sémantiques inhérentes au verbe à encoder peuvent elles aussi influencer le choix du temps verbal. Rappelons en effet, que certains types de procès tendent à favoriser le recours à un temps particulier, comme par exemple les verbes dits itératifs tels que *frapper* (marquant la répétition) attirent l'imparfait ou encore les verbes dits résultatifs comme *casser* (marquant le résultat d'une action) qui attirent le passé composé.

Enfin, les productions dans le domaine de la référence aux événements dépendent du système disponible chez un individu donné. Ce système est fortement lié aux caractéristiques de la langue dans laquelle un individu s'exprime : quelles sont les options disponibles, quelles formes sont optionnelles ou au contraire obligatoires, lesquelles sont fréquentes ou au contraire rares. Mais chez l'enfant, contrairement aux adultes, le système dépend aussi, et surtout, du stade de développement langagier atteint.

Nos hypothèses concernant le développement des outils linguistiques servant la référence aux événements sont les suivantes. D'une part, en raison de la stratégie des plus jeunes enfants à exploiter le contexte extra-linguistique au maximum, nous attendons que leurs productions soient majoritairement à temps dominant présent, c'est-à-dire qu'elles comprennent 75% ou plus de verbes fléchis au présent. Puis, avec la

scolarisation et l'entraînement à des activités littéraires, leurs productions devraient comprendre plus de formes verbales au passé.

D'autre part, compte tenu de la difficulté des enfants à maintenir une perspective particulière d'un bout à l'autre d'un texte, cela devrait les conduire à employer plus de systèmes mixtes dans lesquels coexistent des formes du présent et du passé. Pour vérifier ces hypothèses nous relevons donc tous les verbes fléchis, comptabilisons les formes verbales fléchies en fonction du temps (présent=PR, passé composé=PC, passé simple=PS, imparfait=IMP, plus-que-parfait=PQP, autres) et de l'âge des sujets, vérifions la présence d'un temps dominant (présent ou passé), ou au contraire celle d'un système mixte.

Troisièmement, nous attendons une augmentation et une diversification des alternances temporelles en fonction de l'âge de nos sujets. En effet, plus les enfants grandissent, plus ils doivent être en mesure de hiérarchiser les événements, de donner plus de relief aux différents éléments constitutifs de leur production. En fait, les changements de temps devraient connaître des motivations différentes en fonction de l'âge. Nous attendons que ces changements de temps soient davantage motivés chez les plus jeunes, soit par les caractéristiques temporelles inhérentes au verbe, soit par un choix de perspective fait par un enfant à propos d'un événement précis (interne vs externe) que chez les plus âgés, chez qui les alternances temporelles seraient davantage motivées par un but supérieur, celui de construire un texte multi-propositionnel cohérent avec hiérarchisation des événements.

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous comptabilisons dans un premier temps le nombre total de changements de temps par tranche d'âge. Prenons l'extrait de la production de 36;06g suivant :

- (18) 36;07g 1- 001 alors c'est une histoire avec un petit garçon - un chien et une grenouille, 010
002 et c'est un petit garçon et un un chien
003 qui avaient apparemment capturé euh - une petite grenouille,
004 qu'il avait mis dans un bocal . -
2a 005 et au cours de la nuit - la petite grenouille euh: - s'est échappée. 040
2b 006 (xxx) le matin - le chien - et le petit garçon étaient euh tous attrapés de ne plus retrouver la grenouille dans le bocal, -
3a 007 alors ils se sont mis en quête d'aller la - la chercher . 050

Dans cet exemple, nous relevons sept formes verbales fléchies (une par clause) ainsi que quatre alternances temporelles. Nous passons du présent au plus-que-parfait de la

clause 002 à 003 (PR/PQP), du plus-que-parfait au passé composé (PQP/PC) de 004 à 005, du passé composé à l'imparfait de 005 à 006 (PC/IMP) et enfin de l'imparfait au passé composé de 006 à 007 (IMP/PC).

Dans un second temps, nous dressons la liste des types d'alternances temporelles les plus fréquents par tranche d'âge ainsi que de leurs motivations fonctionnelles. Ces motivations pouvant être diverses, nous nous basons sur un certain nombre de critères pour les définir :

- y a-t-il un lien entre une alternance temporelle et sa place dans la structure narrative globale, telle que l'exposition, le développement ou encore le passage de l'un à l'autre ?
- y a-t-il un lien entre le statut des événements (premier plan vs arrière-plan) et le type d'alternances ?
- existe-t-il un lien entre une alternance temporelle et la relation sémantique des deux événements au coeur de cette alternance ? Ces relations peuvent être temporelles ou logiques. Si la relation est d'ordre temporel, nous distinguons la relation de postériorité de celle d'antériorité ou encore de celle de simultanéité. Si par contre, la relation est logique, nous utilisons principalement celle de cause à effet.
- y a-t-il un lien entre l'utilisation d'un temps précis et le type de verbe qu'il encode ? C'est dans le but de répondre à cette question que nous procédons à une analyse des propriétés inhérentes au verbe (aktionsart). Pour ce faire, nous nous basons sur les dimensions établies par Hickmann, M., Liang, J., Hendriks, H. & Roland, F. (1990). Ces derniers distinguent deux dimensions : bornée et durative :

"La première de ces dimensions est définie de la manière suivante : cette dimension caractérise dans quelle mesure des prédicats représentent des situations comme étant intrinsèquement bornées par un point final et/ou une transition entre deux situations et/ou un résultat, sans tenir compte du fait que le point final, la transition ou le résultat soient atteints ou non. La seconde caractérise dans quelle mesure des prédicats représentent des situations qui durent dans le temps, sans tenir compte de la durée du temps écoulé" (Hickmann, Liang, Hendriks & Roland, 1990:24⁵⁶).

Pour la première dimension, on parle aussi de dimension "télique versus atélique" ou "résultative versus non résultative". Par exemple *chanter* est un verbe duratif et non borné, alors que *arriver* est un verbe ponctuel et borné.

- enfin, dans un certain nombre de cas, nous examinons s'il existe un lien entre l'emploi d'un temps précis et la perspective de laquelle est envisagée un événement. C'est à cette

⁵⁶ "Boundedness : this dimension characterizes the extent to which predicates represent situations as intrinsically bounded by an endpoint and/or a transition between two situations and/or a result, regardless of whether the endpoint, transition, or result is actually reached ; durativity : this dimension characterizes the extent to which predicates represent situations as lasting through some time, regardless of how long this stretch of time actually is" (Hickmann, Liang, Hendriks & Roland, 1990:24)

fin que nous introduisons la notion d'aspect grammatical. Rappelons à ce propos qu'un événement peut être envisagé de la perspective interne, c'est-à-dire en cours de déroulement, ou de la perspective externe, c'est-à-dire comme achevé.

Dans le domaine de l'aspect lexical en particulier, nos attentes vont dans le sens d'une augmentation et d'une diversification des moyens linguistiques employés pour encoder les différentes phases d'un événement. Les plus jeunes devraient utiliser moins de marques aspectuelles lexicales, dans la mesure où ils ne sont pas encore capables d'observer un événement selon des degrés de développement différents. Ce n'est que chez les plus âgés et les adultes que nous pensons trouver un découpage plus fin des différentes phases d'un événement. Les outils nécessaires à cette réalisation (adverbes aspectuels : *encore, toujours*, verbes aspectuels : *commencer à, continuer à*, lexique autre : *commencer ses recherches*) devraient eux aussi se diversifier en fonction de l'âge. Enfin, nous attendons de ces outils que leur présence soit motivée par des raisons différentes, et par là même, qu'ils agissent sur des niveaux de cohérence différents : plus local chez les jeunes, plus global chez les aînés. Pour le codage de ce type d'aspect, nous renvoyons aux sept phases définies par Cosériu (1976) dont nous avons donné la définition plus haut et dont voici la liste : imminent, inchoatif, progressif, continuatif, régressif, conclusif, achevé.

Par connecteurs, nous entendons tous les moyens linguistiques qui ont une fonction inter-propositionnelle, comme les adverbes et locutions adverbiales, les prépositions et locutions prépositives placées en début de clause, les conjonctions de subordination et de coordination, les déictiques ainsi que les pronoms relatifs. Nous regroupons ces connecteurs dans trois grandes catégories : les déictiques, les coordonneurs et les subordonneurs.

Dans nos données, nous rencontrons deux types de déictiques : les déictiques spatiaux du type *là* et plus rarement les déictiques temporels tels que *maintenant*. Les coordonneurs sont de deux natures : les adverbes et locutions adverbiales temporo-aspectuels (*alors, ensuite, et puis*, entre autres) et les conjonctions de coordination (*et, donc, car*, etc.). Les subordonneurs quant à eux sont plus variés. Cette catégorie comprend des locutions conjonctives et des conjonctions de subordination⁵⁷ à valeur temporo-aspectuelle (*avant que, après que, lorsque, quand*) ou logique (*afin que, de crainte que, puisque, si, que*), des locutions prépositives et prépositions suivies de l'infinitif à valeur temporo-aspectuelle (*avant de, après, avant*) ou logique (*pour, afin de, de manière à*). Nous comptons également parmi les subordonneurs les pronoms relatifs. Enfin, sont comptés comme subordonneurs les relateurs zéro qui introduisent les subordonnées infinitives et les participiales.

⁵⁷ Nous incluons dans cette rubrique les formes gérondives du type *en* + participe présent.

Dans le domaine des connecteurs comme dans le domaine du temps et de l'aspect, nous attendons de nos plus jeunes sujets qu'ils prennent appui sur les images pour construire leur discours. Cette façon de procéder devrait transparaître dans un nombre important de déictiques ainsi que de connecteurs à valeur séquentielle chez les plus jeunes sujets contrairement aux productions des plus âgés dans lesquelles nous espérons trouver des relations sémantiques plus variées entre les événements (quelles soient temporelles ou logiques). Les productions des enfants plus âgés devraient également différer de celles des plus jeunes pour ce qui est de la réalisation d'une hiérarchie entre les événements. Pour vérifier cela, nous nous penchons sur l'emploi des subordonateurs versus coordinateurs ; espérant trouver un plus grand nombre d'occurrences du premier type chez les enfants plus âgés par rapport à leurs cadets. Enfin, de manière générale, nous pensons trouver des portées différentes aux connecteurs en fonction de l'âge : une portée au niveau de la clause ou entre deux clauses chez les plus jeunes opposée à une portée plus globale chez les plus âgés, signe de la constitution de blocs informationnels à un niveau supérieur.

V. 4. SYSTEME TEMPORO-ASPECTUEL DU FRANÇAIS

Avant de passer à l'analyse des résultats dans le domaine de la référence aux événements par tranche d'âge, nous rapportons ici les principales caractéristiques du système temporo-aspectuel du français. Nous traitons uniquement de la formation des temps verbaux ainsi que de leurs principales fonctions en nous appuyant sur des grammaires du français (Grévisse & Goosse, 1989 ; Wagner & Pinchon, 1962). Notre propos se limite à la description des cinq temps principaux (présent, imparfait, passé composé, passé simple et plus-que-parfait) tout en insistant sur les problèmes spécifiques au français oral.

V. 4. 1. Le présent (PR)

Sa formation - Pour former le présent en français, on ajoute à l'écrit un certain nombre de terminaisons au radical du verbe. Ces terminaisons varient en fonction du groupe auquel le verbe à conjuguer appartient. Il existe trois groupes de verbes : le premier groupe qui comprend les verbes en *-er* (*donner*) ; le deuxième qui comprend les verbes en *-ir* (*finir*) et le troisième qui comprend les verbes en *-oir* (*apercevoir*) et en *-re* (*prendre*).

| Personne | Singulier | Pluriel |
|----------|----------------|-----------------|
| 1ère | <i>donn-e</i> | <i>donn-ons</i> |
| 2ème | <i>donn-es</i> | <i>donn-ez</i> |
| 3ème | <i>donn-e</i> | <i>donn-ent</i> |

Tableau (1) : Conjugaison du verbe *donner* (1er groupe) au présent.

La conjugaison du verbe *donner* est représentative du système verbal français, puisque près de 70% des verbes en français appartiennent au premier groupe. Ce qu'il est également important de noter ici c'est qu'à l'exception de la première et de la deuxième personne du pluriel, les autres formes se prononcent toutes /don/, ce qui peut entraîner des ambiguïtés au niveau de l'interprétation, et par conséquent poser un problème pour l'enfant qui est en train d'acquérir ces formes. Ces ambiguïtés peuvent être levées par la présence du pronom personnel sujet devant le verbe, puisqu'il diffère selon la personne et le nombre. Avec une exception néanmoins, celle de la troisième personne. En effet, comme nous l'avons déjà souligné dans la description du système des pronoms personnels en français oral, il est impossible de différencier la forme de la troisième personne masculin singulier de celle de la troisième personne masculin pluriel : elles se prononcent toutes les deux /il/ ou /i/. Il en va de même pour les formes féminines qui se prononcent toutes les deux /El/. Cependant, si les pronoms personnels de la 3ème personne du pluriel sont suivis d'un verbe commençant par une voyelle et si le locuteur fait la liaison entre le pronom et le verbe, la différenciation est possible. On ne relève pas les mêmes difficultés en ce qui concerne les verbes du deuxième et du troisième groupe qui portent des terminaisons différentes. Ces terminaisons sont *-is, -is, -it, -issons, -issez, -issent* pour le 2ème groupe ; *-s, -s, -t/d, -ons, -ez, -ent* pour le 3ème.

Ses fonctions - On attribue ordinairement au présent quatre fonctions principales. Il exprime :

- la simultanéité du temps de l'événement avec le moment de la parole ;

(19) j'entends frapper à la porte

- un fait habituel ;

(20) je me réveille tous les jours à 3 heures du matin

- un temps historique dans un contexte narratif ;

(21) il entre, il boit et il repart

- une vérité éternelle.

(22) l'eau bout à 100 degrés (loi scientifique)

De plus, l'aspect perfectif et imperfectif sont neutralisé au présent en français. Le présent ne donne aucune indication de bornage, ni de durée. Ces deux notions se déduisent du sémantisme du verbe ou des indications contextuelles.

(23) mon ami est absent depuis 2 jours

V. 4. 2. L'imparfait (IMP)

Sa formation - Pour former l'imparfait en français on ajoute au radical les terminaisons suivantes : *-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient* pour le 1er et le 3ème groupe ; *-issais, -issais, -issait, -issions, -issiez, -issaient* pour le 2ème groupe.

Dans le cas de l'imparfait, nous retrouvons les mêmes cas d'ambiguïtés d'interprétation possibles à l'oral entre la troisième personne du singulier et la troisième personne du pluriel.

Ses fonctions - Faisant partie du groupe des temps du passé, l'imparfait indique dans tous les cas, que l'événement décrit, se situe à un moment antérieur au moment de la parole. Il indique également "une perspective interne (aspect imperfectif) permettant au locuteur de situer un deuxième événement pendant le déroulement d'une autre activité " (Hickmann & Roland, 1992:2). Selon Martin (1971), "l'imparfait oppose à un certain point du temps une partie du procès déjà accompli à une autre qu'il reste à accomplir" (Martin, 1971:70). Ces définitions insistent sur la valeur aspectuelle d'imperfectivité de l'imparfait.

(24) je pleurais quand il a enfin téléphoné

Le rôle propre de l'imparfait parmi les temps du passé est de présenter les actions en cours d'accomplissement, les états qui se prolongent. Il marque la durée. De là, son emploi dans l'expression de la répétition, de l'habitude.

(25) depuis un an, il appelait invariablement à 22 heures 30

L'imparfait présente aussi les événements comme simultanés. C'est à lui que l'on recourt pour planter un décor, pour évoquer l'arrière-plan d'un récit.

V. 4. 3. Le passé composé (PC)

Sa formation - Le passé composé se réalise de la manière suivante : auxiliaire *avoir* ou *être* au présent + participe passé du verbe. *Avoir* sert d'auxiliaire à tous les verbes à la forme active sauf pour quelques verbes intransitifs comme *tomber*, *sortir*, *rester*, etc. Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde avec le complément d'objet direct placé devant le verbe. S'il n'y a pas de complément d'objet direct ou si ce dernier est placé après le verbe, le participe passé reste invariable. Quant à *être*, il sert d'auxiliaire à tous les verbes passifs, tous les pronominaux, à quelques verbes intransitifs (cf. ci-dessus). Le participe passé conjugué avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

Ses fonctions - Le passé composé sert à situer un événement à un moment antérieur au moment de la parole. Si deux événements sont présentés au passé composé, il s'agit de deux points passés, successifs, notamment dans un contexte narratif. Il sert à exprimer les faits de premier plan.

(26) Il est venu, il a bu et il est reparti

V. 4. 4. Le passé simple (PS)

Sa formation - Pour le passé simple, le français dispose de trois ensembles de terminaisons à rattacher au radical. Ce sont : *-ai, -as, -a, -âmes, -âtes, -èrent* pour le 1er groupe ; *-is, -is, -it, -îmes, -îtes, -irent* pour le 2ème groupe ; *-is/-us, -is/-us, -it/-ut, -îmes/-ûmes, -îtes/-ûtes, -irent/-urent* pour le 3ème groupe.

Ses fonctions - Comme le passé composé, le passé simple marque le fait que l'événement a eu lieu dans un passé, plus ou moins déterminé, mais totalement écoulé. C'est le temps du récit des événements passés par excellence.

(27) Il prit l'argent, sauta dans sa voiture et disparut.

Le choix entre le passé composé et le passé simple dépend en fait du type de discours. On trouve plus fréquemment du passé composé dans des conversations, plus fréquemment du passé simple dans un registre plus formel tel que le récit, plutôt à l'écrit qu'à l'oral. Toutefois, actuellement, on note une diminution du passé simple au profit du passé composé même dans des contextes formels et/ou écrits. Le passé composé et le passé simple marquent l'aspect perfectif d'un événement.

V. 4. 5. Le plus-que-parfait (PQP)

Sa formation - Le plus-que-parfait est formé par l'auxiliaire *avoir* ou *être* à l'imparfait + participe passé du verbe. On retrouve les mêmes règles d'accord du

participe passé au plus-que-parfait que pour le passé composé. Une fois de plus, à l'oral, il est difficile de différencier la troisième personne du singulier de celle du pluriel si les locuteurs ne font pas la liaison entre le pronom personnel sujet et l'auxiliaire.

Ses fonctions - Le plus-que-parfait indique qu'un événement passé s'est déroulé antérieurement à un autre événement, lui-même passé.

(28) elle avait fini son travail, quand il a enfin téléphoné.

V. 4. 6. L'aspect en français

Nous venons de voir qu'en français, à l'exception du cas du présent, les temps permettent de faire une distinction aspectuelle entre le perfectif et l'imperfectif. Mais il existe encore en français d'autres moyens lexicaux encodant des distinctions aspectuelles. C'est le cas des adverbes aspectuels tels que *encore*, *toujours*, *même* par exemple, qui marquent l'aspect continuatif. C'est également le cas des périphrases formées à l'aide de verbes aspectuels suivis de l'infinitif qui marquent un large éventail de nuances aspectuelles : aspect inchoatif (*commencer à + inf.*), aspect progressif (*être en train de + inf.*), aspect continuatif (*continuer à + inf.*), entre autres.

V. 5. REFERENCE AUX EVENEMENTS : ANALYSES ET RESULTATS PAR TRANCHE D'AGE

Dans cette partie, il s'agit d'étudier la façon dont les sujets se réfèrent aux événements. Se succèdent donc les analyses des erreurs, des clauses à verbe non fléchi, des temps d'ancrage, des alternances temporelles et de l'aspect lexical par tranche d'âge. Puis nous abordons ces différentes questions de façon transversale.

V. 5. 1. Référence aux événements : les 3/4 ans

V. 5. 1. 1. Erreurs chez les 3/4 ans

2% des formes marquées temporellement ne sont pas conformes au système cible. Un bon tiers de ces erreurs concerne la conjugaison du passé simple (29), un petit tiers, la formation des verbes au passé composé (30), le tiers restant comprend des erreurs diverses.

(29) 04;06m 12b 066 le chien vena, -

Dans l'exemple (29), il s'agit d'un problème de surgénéralisation de la forme du passé simple d'un verbe du 1er groupe à un verbe du 3ème groupe. C'est le cas le plus fréquemment relevé chez les 3/4 ans. Néanmoins, il existe aussi des cas de surgénéralisation des formes du passé simple des verbes du 1er groupe aux verbes du 2ème groupe et inversement, mais ces cas de figure sont plus rares. Nos sujets de 3/4 ans éprouvent des difficultés à conjuguer le passé simple, et cela est d'autant plus vrai que sur 17 formes utilisées par deux sujets seulement, 1/4 est erroné. Mais les 3/4 ans rencontrent également des difficultés quant au choix de l'auxiliaire dans la conjugaison du passé composé. Deux sujets optent pour *avoir* au lieu d'*être*, un sujet pour *être* au lieu d'*avoir*.

(30) 03;08d 5- 009 là - il est trouvé une ruche /

Enfin, notre catégorie "divers" comprend une erreur sur le participe passé (*il a courir* au lieu de *il a couru*) et des problèmes d'accord de nombre entre le verbe et son sujet.

V. 5. 1. 2. Clauses à verbe non fléchi⁵⁸chez les 3/4 ans

Les 14 sujets de 3/4 ans de notre corpus produisent 622 clauses au total. Un grand nombre de ces clauses (94%) comprennent un verbe fléchi, mais 6% n'en

⁵⁸ Dans cette catégorie, nous incluons les clauses à verbe non fléchi ainsi que celles qui ne comprennent pas de verbe du tout, comme l'ellipse du verbe ou le "labelling".

comprennent pas. Nous commençons donc par examiner la nature et la fonction de ces dernières dans la réalisation de la narration, avant de nous pencher de manière plus exhaustive sur les clauses dont le verbe principal est marqué temporellement.

Les 53 clauses sans verbe fléchi sont de nature fort variée. Toutefois, deux types de clauses dominent nettement les autres. Ce sont tout d'abord les "labelling", accompagnés ou non de la forme présentationnelle *voilà* avec 45,5% des occurrences :

(31) 04;06j 10a 031 un cerf avec le p'tit garçon dessus, -

Viennent ensuite les clauses comprenant une ellipse du verbe avec 27% :

(32) 04;08h 1- 002 ben i regarde la grenouille,
003 et l'garçon aussi. 030

Sont également comprises dans ces formes non fléchies, des adverbiales et des participiales :

(33) 04;06m 7- 046 et ben: 010 i grimpe à les - arbres /
047 pour le faire quelque chose. 020

Comme on peut le constater dans l'exemple (31), le sujet 04;06j se sert du "labelling" pour introduire un participant sur la scène discursive. Dans le deuxième exemple, 04;08h attribue aux deux participants, garçon et chien, la même activité mais dans deux clauses séparées, en évitant de répéter le verbe dans la seconde clause. Ces deux stratégies soulignent un traitement plus descriptif que narratif de l'histoire ; ces sujets se contentant, soit d'introduire un référent sur la scène discursive, soit de mentionner les actions des participants les uns après les autres de manière isolée. Toutefois, on peut encore déduire de l'exemple (32), mais surtout de l'exemple (33), que malgré tout, les 3/4 ans se servent des outils linguistiques dont ils disposent, pour lier les actions, et par là même, pour rendre le discours cohésif au niveau interphrastique au moins.

V. 5. 1. 3. Temps d'ancrage chez les 3/4 ans

Après ces remarques introductives, passons à l'examen des verbes fléchis de manière générale : le principe du temps dominant est-il respecté ou non ? Si oui, s'agit-il du présent ou d'un temps du passé ? Rappelons qu'un des critères essentiels à la construction d'une narration bien formée est la sélection d'un "temps dominant" ou "temps d'ancrage" conservé tout au long de la narration (Aarssen, 1996 ; Aksu-Koç, 1994). Comme Berman (1988), nous définissons le temps dominant pour chaque narration "comme 75% ou plus d'occurrences de formes verbales fléchies soit au présent, soit au passé parmi tous les verbes fléchis du texte" (Berman, 1988:484, notre

traduction⁵⁹). En français, comme dans un grand nombre de langues parlées par des cultures occidentales, il est en effet possible de choisir entre le présent ou le passé pour raconter une histoire basée sur des images (Berman & Slobin, 1994 ; Fleischman, 1990).

Dans la production des 3/4 ans, la distribution des textes en fonction de leur temps d'ancrage est la suivante :

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | Nombre de sujets (N=14) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Présent | 10 |
| Passé | 1 |
| Mixte | 3 |
| (Présent) | (2) |
| (Passé) | (1) |

Tableau (2) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les 3/4 ans.

Le tableau (2) montre que dix sujets sur quatorze ancrent leurs productions dans le présent, contre un seul dans le passé. Les trois autres sujets emploient un système mixte. Ainsi, plus de 78% des enfants maintiennent le même temps tout au long de leur narration, ce qui est conforme au principe du temps dominant. Mais on peut néanmoins se demander, d'une part, quelles raisons ont motivé le choix du présent par rapport au passé, et d'autre part, quelles sont les influences de ce choix sur la construction de l'histoire.

V. 5. 1. 4. Temps et alternances temporelles chez les 3/4 ans

Les productions ancrées dans le présent sont les productions des sujets suivants : 04;06g, 04;06j, 04;06d, 03;03i, 03;08g, 04;01g, 04;00k, 03;11f, 03;11h et 04;00b. Chez ces sujets, appelés cohorte (3/4A), la répartition des temps des verbes est la suivante :

⁵⁹ "...as 75% or more occurrences of either present or past tense verb forms out of the total finite verbs in the text." (Berman, 1988).

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 89,5 (313) |
| Passé | 5 (17) |
| Passé composé | 4 (14) |
| Imparfait | 0,5 (2) |
| Plus-que-parfait | 0,5 (2) |
| Autres | 5,5 (19) |

Tableau (3) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes dans la cohorte (3/4A).

Le tableau (3) ci-dessus montre la grande domination des formes verbales au présent avec 89,5% des formes totales. Le passé composé obtient le 2ème meilleur score avec 4% des occurrences. La grande fréquence de ces deux temps verbaux semble indiquer que les enfants racontent la "Grenouille" comme si les événements se déroulaient sous leurs yeux ainsi que sous ceux de l'auditeur. Ils ne se détachent pas du support pictural, mais au contraire s'appuient sur les images pour construire leurs textes.

Le choix du présent comme temps d'ancrage a des répercussions sur le nombre d'alternances temporelles qui sont peu nombreuses, dans la mesure où la présentation des événements par ordre chronologique prime sur leur hiérarchisation. Mais, on dénombre néanmoins 54 changements pour 392 clauses, ce qui donne un index de fréquence de quatorze, et un nombre moyen de changement par production s'élevant à quatre.

Le contraste temporel qui l'emporte dans la cohorte (3/4A) est le contraste PR/PC avec 59% des contrastes totaux. Il est possible de représenter le mécanisme de cette alternance temporelle de la manière suivante :

| | | |
|--|-------------|---------------|
| Événement (A) | \leq^{60} | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Lien de séquentialité ou de simultanéité à inférer entre (A) et (B) | | |

- (34) 03;11f 6b 017 une souris qui sort
7- 018 une j= un leZ abeilles i sont tombées d leur maison.

Comme on peut le voir dans ce schéma, le passé composé est introduit de manière très ponctuelle dans des narrations dont les événements du premier plan sont encodés au présent. Dans la majorité des cas, cette relation (événement (A) au présent/événement (B) au passé composé) instaure une relation de séquentialité ou de simultanéité entre les

⁶⁰ Nous utilisons le signe < pour marquer l'antériorité de (A) par rapport à (B), = la simultanéité entre (A) et (B), > la postériorité de (A) par rapport à (B)

deux événements. En utilisant le PC, les locuteurs focalisent sur le caractère achevé de l'action, sur son aspect perfectif. De plus, nous observons une nette préférence de la part des locuteurs envers cette stratégie lorsqu'il s'agit du verbe *tomber*. Le verbe *tomber* est un verbe de changement d'état qui, sémantiquement, porte les traits ponctuel et borné. Cette observation confirme les résultats d'autres recherches, comme celle de Hickmann & Roland (1992) qui montre une relation étroite entre l'utilisation du passé composé et les verbes bornés en français (de 4 à 10 ans). Après cette focalisation sur l'achèvement de l'action, le locuteur retourne au présent.

Dans d'autres rares cas, (A) est la cause de (B) :

| | | |
|---------------|---|-------------------|
| Événement (A) | < | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Cause----- | | ----->Conséquence |

- (35) 04;00b 6a 017 et puis euh le chien
 018 qui veut attraper - l'oeuf. -
 019 et pis - après - l'oeuf il est tombé par terre. -

Dans les productions des 3/4 ans, il existe encore un deuxième contraste assez fréquent qui a un statut quelque peu particulier, dans la mesure où il s'agit du contraste Impératif/Présent de l'indicatif ou Passé composé (27,5% des contrastes). En fait, l'impératif est utilisé dans des clauses adressées à l'auditeur (36) et (37).

- (36) 03;03i 3a 007 attends

- (37) 03;11h 3b 005 regarde le chien le chien 010

Dans (36), l'impératif est le signe d'une régulation du discours par le locuteur, alors que dans (37), sa fonction est déictique et son emploi est une forme de demande implicite d'hétéro-régulation du locuteur à son auditeur. Pour ce qui est des autres contrastes de temps chez les 3/4 ans (13,5%), nous ne trouvons pas de motivation claire à leur utilisation.

La cohorte (3/4 B) constituée d'un seul sujet (04;08h) ancre sa production dans le passé. 76% de ses formes verbales fléchies sont au passé, contre 19% au présent et 5% au futur. On compte 28 alternances temporelles dans sa seule production. En ce qui concerne le futur (deux occurrences), il est difficile de trouver une explication à son emploi, que ce soit au niveau du lexique, de la phrase ou du discours. Par contre, en ce qui concerne le présent, on trouve une distribution liée à la structuration du texte en parties. Six occurrences sur huit présents se situent dans l'exposition (jusqu'à l'image 2b, c'est-à-dire la fuite de la grenouille).

- (38) 04;08h 1- 001 ya le petit chien,
 002 ben i regarde la grenouille,
 003 et l'garçon aussi. 030
 004 l'garçon i dort,
 005 et la grenouille elle sort: 010
 2b 006 quand la grenouille elle sortait -

Dans ce cas là, la fonction du présent est d'introduire les participants ainsi que la situation de départ. En d'autre termes, son utilisation est liée à l'organisation du texte en parties et sert à marquer de façon différentielle l'introduction du reste du développement.

Quant aux occurrences du passé, elles se répartissent quantitativement de la manière suivante : IMP 43% (18) > PQP 14% (6) = PS 14% (6) > PC 2% (2)

C'est l'imparfait qui l'emporte de loin sur les autres formes du passé. C'est également l'imparfait qui alterne le plus fréquemment avec d'autres temps verbaux. Néanmoins, il nous est difficile de trouver les raisons fonctionnelles de ces alternances temporelles : on les trouve tout au long de la narration, elles ne réalisent pas de distinction entre les événements de premier plan et d'arrière-plan. Néanmoins, nous remarquons une préférence de la part de ce sujet à utiliser l'imparfait avec des verbes d'état, donc par définition des verbes duratifs :

- (39) 04;08h 8- 028 et le chien courra
 029 parc'qu'il avait peur. 010
 9a 030 le garçon se cogna - contre un caillou. -
 9b 031 après i monta contre le caillou. 010
 10a 032 et le garçon: ben i il avait monté - sur uN animal, -
 10b 033 y avait l' chien (xxx), -

Enfin, il nous reste à examiner le troisième sous-groupe, appelé cohorte (3/4C), composé des sujets 04;04l, 03;08d et 04;06m, qui présente un système temporel mixte.

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 68 (131) |
| Passé | 26 (51) |
| Passé composé | 14,5 (24) |
| Passé simple | 5,5 (11) |
| Imparfait | 5,5 (11) |
| Plus-que-parfait | 2,5 (5) |
| Autres | 5 (10) |

Tableau (4) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes dans la cohorte (3/4C).

Bien que les trois sujets ne maintiennent pas un temps dominant tout au long de leur production, les formes du présent sont néanmoins les plus nombreuses surtout chez deux des sujets sur trois. De plus, chez tous les sujets de cette cohorte, ces formes marquent de façon plus ou moins régulière l'enchaînement chronologique des événements de premier plan. On distingue toutefois des stratégies différentes : 03;08d utilise le présent au début du texte, puis le remplace par le passé composé, enfin, par le passé simple ; 04;04l se sert du présent jusqu'à l'image 7-, le troque contre le passé composé avant d'échanger ce dernier contre le plus-que-parfait. Enfin, 04;06m interrompt le déroulement chronologique des événements au présent en usant ponctuellement du passé composé pour une focalisation rapide sur un événement achevé, avant d'encoder les événements de premier plan au passé simple.

Ces stratégies montrent que ces enfants ne sont pas encore capables de choisir un temps d'ancrage et de s'y tenir tout au long de la production. Elles révèlent également que certains enfants de 3/4 ans n'attribuent pas encore de rôle spécifique aux différents temps verbaux mais que ceux-ci peuvent remplir alternativement les mêmes fonctions. Dans l'exemple (40), le présent, le passé simple et l'imparfait encodent les événements de premier plan au sein d'une même production.

- (40) 03;08d 2b 004 là elle est plus dans l'bocal la - la: - la: - la grenouille.
3a sans commentaire
3b 005 et là i - i veut sauter.
4a 006 et là il - il a mis son - le bocal avec sa tête.
4b 007 il a vite sauté - lui,
008 et lui il a sauté par la: - lui là - il a sauté par la fenêtre.
5- 009 là - il est trouvé une ruche /
010 vont courir
011 et là - elles vou= voulaient attraper le chien,
6a 012 et là elles voulaient attraper le chien. -

Pour conclure, nous examinons les principales différences relevées au sein des trois cohortes ((3/4A)=PR ; (3/4B)=PA ; (3/4C)=Mixte) :

- (3/4A) emploie moins de types de temps différents que (3/4B) et (3/4C) : trois contre cinq ;
- le présent a le pourcentage le plus élevé chez (3/4A) et (3/4C). Chez (3/4B), c'est l'imparfait ;
- l'index de fréquence des alternances temporelles ainsi que le nombre moyen d'alternance par sujet sont très différents dans les trois cohortes. On obtient la hiérarchie croissante suivante : (3/4C) > (3/4B) > (3/4A).

Dans les narrations de la cohorte (3/4A), les contraintes communicationnelles et discursives/narratives ne sont que partiellement respectées. D'une part, la continuité temporelle est maintenue du début à la fin de la production, mais d'autre part, nous relevons un assez grand nombre d'alternances temporelles dont la pertinence reste problématique. D'autre part, la narration est aplatie par peu d'alternances temporelles et un éventail de temps verbaux limité. Les alternances temporelles qui surviennent de manière ponctuelle sont dans de rares cas motivées par le désir de cohésion interphrastique (cause/conséquence), plus majoritairement par la sémantique des items lexicaux.

Dans la cohorte (3/4B), le sujet a encore des difficultés à s'en tenir au type d'ancrage choisi au début de la narration, violant ainsi les contraintes communicationnelles et discursives/narratives. De plus, les alternances sont très souvent choisies de manière aléatoire, ce qui a d'importantes conséquences sur la présentation des événements : pas de hiérarchisation claire, pas de séparation entre premier plan et arrière-plan, pas de marquage des différentes parties.

Enfin, la cohorte (3/4C) n'a pas de temps dominant. Les temps sont variés et alternent fréquemment. Mais les raisons de ces alternances nous restent inconnues. Toutes ces remarques nous conduisent à postuler un non-respect des contraintes liées à la tâche par les membres de cette cohorte.

V. 5. 1. 5. Aspect lexical chez les 3/4 ans

En ce qui concerne l'aspect lexical nous traitons les enfants de 3/4 ans dans leur globalité, dans la mesure où aucune différence de comportements, dans l'étude de ce domaine, n'est apparue au sein des trois cohortes. 3,5% des clauses totales produites par cette tranche d'âge portent une marque aspectuelle. Les outils linguistiques employés pour l'encoder sont de trois types : des verbes aspectuels, des adverbes et des répétitions, qui se répartissent de la manière suivante :

| Aspect | Pourcentage (et nombre) |
|-------------------------|-------------------------|
| Verbes aspectuels | 24 (5) |
| <i>aller</i> | (1) |
| <i>être en train de</i> | (1) |
| <i>commencer à</i> | (2) |
| <i>finir de</i> | (1) |
| Adverbes | 47,5 (10) |
| <i>encore</i> | (9) |
| <i>bientôt</i> | (1) |
| Répétitions | 28,5 (6) |
| Total | 100 (21) |

Tableau (5) : Pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles chez les 3/4 ans.

Le tableau (5) ci-dessus montre que près de la moitié des marques aspectuelles sont véhiculées par des adverbes, contre près de 30% de répétition et 24% de verbes aspectuels. Mais on remarque également que ces outils expriment un éventail assez large de valeurs sémantiques. En effet, les 3/4 ans les utilisent pour encoder les phases suivantes d'une action dans le temps :

- la continuation d'une action (répétition, *encore*) 72% (15)
(41) 04;06m 9b 052 i monta,
053 monta,-
- l'imminence d'une action (*aller* + inf., *bientôt*) 9,5% (2)
(42) 03;11f 10b 031 et après i v= i i i va tomber.
032 là i va bientôt tomber le chien et l'petit garçon,
033 pac'qu'elle va vite la chèvre.
- le commencement d'une action (*commencer à* + inf.) 9,5% (2)
(43) 04;04l 1- 009 puis après: - après i commence à faire nuit / -
010 puis après: i va s= - puis après - après i dit: après i dit 020
après i va faire euh 010 après i va s'coucher, -
011 puis après il éteint sa lumière,
012 et après i commence à fermer ses volets.
- l'action en cours (*être en train de* + inf.) 5% (1)
(44) 04;04l 3a 035 puis le chien il est danZ un pot
036 en train de regarder. 010

- la fin d'une action (*finir de* + inf.)

5% (1)

(45) 04;04l 3a 027 et puis après i met ses pantoufles,
028 quand il a fini de dormir. 010

Ces résultats nous montrent que c'est la continuation d'une action qui occupe près de 3/4 des marques aspectuelles chez ces sujets. On note d'autres valeurs sémantiques encodées par des outils aspectuels, mais les occurrences sont rares.

V. 5. 2. Référence aux événements : les 5 ans

V. 5. 2. 1. Erreurs chez les 5 ans

Parmi les formes verbales fléchies, 6,5% ne sont pas conformes au système des adultes, ce qui correspond à un nombre moyen de 3 erreurs par sujet. C'est la conjugaison du passé simple des verbes du 2ème et du 3ème groupe qui pose à nos sujets une difficulté majeure. En effet, nous relevons 47,5% de formes idiosyncrasiques qui sont en fait des surgénéralisations de formes verbales du passé simple des verbes du 1er groupe à ceux du deuxième et du troisième groupe. Toutes les surgénéralisations s'effectuant dans ce sens.

(46) 05;111 9b 034 et se faisa mal. 020

18% des erreurs concernent la forme présentationnelle *il y a*. 5 sujets sur 20 lui substituent au moins une fois la forme *il a* comme dans l'exemple (47). Ce type d'erreurs peut s'expliquer par la difficulté des enfants à faire une distinction entre les deux formes qui sont très proches à l'oral, d'autant plus qu'*il y a* alterne fréquemment avec *ya*.

(47) 05;07t 3a 013 lui i regarde dedans -
014 pour voir
015 s'il a une grenouille. -

La conjugaison du passé composé elle aussi présente un certain nombre de problèmes. Les sujets hésitent quant à l'auxiliaire ainsi qu'à la forme du participe passé à choisir. 16,5% des erreurs portent sur ces deux domaines, avec néanmoins, une majorité d'erreurs consistant à employer l'auxiliaire *avoir* à la place d'*être*. Enfin, on note un certain nombre d'autres erreurs dont la fréquence d'occurrence est moindre.

V. 5. 2. 2. Clauses à verbe non fléchi chez les 5 ans

Dans les productions des 5 ans, 6% des clauses totales ne comprennent, soit pas de verbe fléchi, soit pas de verbe du tout. À l'exception d'un seul sujet, tous les membres de cette tranche d'âge utilisent au moins une clause sans verbe fléchi dans leurs productions. Comme nous l'avons vu précédemment avec les 3/4 ans, ces clauses sont de nature et de fonction variées. D'une part, les "labelling", qui représentent 27% des clauses non marquées temporellement, ont pour fonction de placer des référents sur la scène discursive sans leur attribuer d'action particulière. Ils sont le signe d'un traitement déictique du texte par les sujets (48) :

- (48) 05;08q 1- 001 alors euh - là une maison avec un p'tiT enfant
 002 et - un bocal avec une grenouille / -
 003 et là un petit chien, -

Ce traitement déictique est renforcé par la présence d'autres formes telles que les formules conclusives du type *et voilà* (8,5%) et les démonstratifs du type *ben ça* (3,5%). D'autre part, le cas des ellipses du verbe (25,5%), entre deux clauses successives (49), augmente la cohésion du texte.

- (49) 05;07h 1 - 002 le chien était très content
 003 même le petit garçon.020

Enfin, une troisième fonction de ces clauses est d'ajouter des informations supplémentaires, non essentielles, concernant l'événement mentionné dans la clause précédente. Il s'agit des adverbiales de but (50), introduites par *pour* (18,5%), des infinitives (13,5%) (51) et des participiales (3,5%) (52).

- (50) 05;07t 15- 056 puis i va dans l'eau
 057 pour aller de l'autre côté= côté là. -

- (51) 05;10k 7 - 026 et le et le chien il a vu plein - d'abeilles
 027 sortir /

- (52) 05;07h 8 - 023 après - tous leZ abeilles parties -
 024 vont suivre le chien -

Ces stratégies permettent de ne pas interrompre le flux informationnel même dans les cas d'un changement de référence. Les infinitives jouent particulièrement ce rôle, puisqu'elles permettent de promouvoir le complément d'objet direct en position de sujet. C'est en ce sens que le fonctionnement des infinitives peut être comparé à celui des relatives. En effet, si l'on reprend l'exemple (51) ci-dessus, on peut transformer cet énoncé en *il a vu plein d'abeilles qui sortaient*. Mais cet énoncé paraît structurellement plus complexe, dans la mesure où il oblige le locuteur à effectuer la concordance des temps.

V. 5. 2. 3. Temps d'ancrage chez les 5 ans

Comme pour les enfants de 3/4 ans, il est possible de former trois cohortes en fonction des stratégies que ces enfants déploient dans l'utilisation des temps verbaux. Deux de ces cohortes (13 sujets) choisissent le présent (cohorte 5A) ou le passé (cohorte 5B) comme temps d'ancrage, et le maintiennent tout au long de la narration, ce qui donne une certaine cohérence aux productions. La troisième cohorte (7 sujets) effectue

des va-et-vient entre le présent et les temps du passé (cohorte 5C). Le tableau (6) donne le nombre de sujets en fonction du système choisi.

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | Nombre de sujets (N=20) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Présent | 10 |
| Passé | 3 |
| Mixte | 7 |
| (Présent) | (2) |
| (Passé) | (5) |

Tableau (6) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les 5 ans.

La moitié des sujets de 5 ans préfèrent raconter la "Grenouille" au présent contre trois au passé. Les sept sujets restants disposent d'un système mixte au sein duquel les formes du passé dominent pour cinq enfants contre deux.

V. 5. 2. 4. Temps et alternances temporelles chez les 5 ans

Ce qu'il est ensuite important d'examiner est la nature et la fonction des temps et des alternances temporelles utilisées par les sujets au sein de chaque cohorte : quelles sont les différences ? Quelles sont les répercussions de ces différences sur la tâche à accomplir ?

La première cohorte (5A) respecte le présent comme temps d'ancrage tout au long de la narration, mais utilise également trois temps du passé dont la distribution est donnée dans le tableau suivant :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 87 (430) |
| Passé | 10 (48) |
| Passé composé | 8,5 (42) |
| Imparfait | 1 (5) |
| Plus-que-parfait | 0,5 (1) |
| Autres | 2,5 (12) |

Tableau (7) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes dans la cohorte (5A).

Après le présent, avec 87% de toutes les formes verbales fléchies, c'est le passé composé qui réalise le plus haut pourcentage (8,5%), suivi de l'imparfait avec 1% des occurrences. En fait, les 5 ans qui ancrent leur narration dans le présent s'expriment sur le mode du "discours". Aussi, emploient-ils essentiellement des temps qui lui appartiennent : le présent, le passé composé, l'imparfait et le futur.

Bien que les sujets de la cohorte (5A) s'en tiennent au type d'ancrage choisi, on peut néanmoins se demander quelles sont les fonctions des alternances temporelles relevées chez ces membres. En effet, ces dix sujets réalisent 80 alternances temporelles, ce qui représente un nombre moyen de 8 alternances par sujet. C'est le contraste PR/PC qui domine ces alternances avec 78% de tous les changements de temps.

Le contraste PR/PC a la fonction suivante. Le présent sert à présenter les événements les uns après les autres, de façon chronologique. En ce qui concerne le passé composé, nous dégagons deux cas de figure principaux. Le premier, qui est aussi le plus fréquent, peut se schématiser comme suit :

| | | |
|--|---|---------------|
| Événement (A) | ≤ | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Lien de séquentialité ou de simultanéité à inférer entre (A) et (B) | | |

(53) 05;07u 15- 051 puis après i sont il est dans l'eau le: chien et le petit garçon
052 il a trouvé une grenouille / -

Un événement (B) au passé composé est mis en contraste avec un événement (A) exprimé dans la clause précédente. (B) suit ou se produit en même temps que (A), mais il n'y a pas d'autre lien entre les deux événements. Dans ce cas de figure, les sujets utilisent le passé composé de façon ponctuelle, afin d'insister sur l'aspect résultatif de l'action. Dans le deuxième cas de figure, les sujets établissent un lien de cause à effet entre deux événements dont l'un est encodé au présent et l'autre au passé composé. Ce deuxième cas de figure se subdivise lui-même en deux sous-groupes. Un premier sous-groupe dans lequel on observe l'ordre cause-conséquence (54), et un second dans lequel l'ordre est inversé (55).

| | | |
|---------------|---|-------------------|
| Événement (A) | < | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Cause----- | | ----->Conséquence |

(54) 05;00p 7- 021 après - ya après le chien i secoue l'arbre /
022 et puis - toutes leZ abeilles - elles sont envolées

(B) est la conséquence de (A), et cette relation de cause à effet se matérialise uniquement dans le changement de temps. Par contre, dans le schéma suivant, cette relation est soulignée par l'emploi de la conjonction de subordination *parce que* .

| | | |
|------------------|------------------------|---------------|
| Événement (A) | > | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Conséquence----- | <i>parce que</i> ----- | ->Cause |

(55) 05;07t 8- 033 pis là leZ abeilles i poursuit le chien
034 parce que il lui a fait tomber. 010

Dans ce dernier schéma, (A) est la conséquence de (B). La relation logique qui lie les deux événements s'actualise dans *parce que*. De plus, il n'y a pas d'isomorphie entre l'ordre de présentation des événements et l'ordre dans lequel ils se produisent dans la réalité.

D'autres contrastes sont encore relevés dans les productions de cette première cohorte. Mais ils sont si peu nombreux qu'il nous est difficile de dégager les principes qui les ont motivés - si principes il y a.

Passons donc à la deuxième cohorte (5B) pour laquelle le temps d'ancrage est le passé. Les membres de ce groupe ne sont qu'au nombre de trois : 05;04e, 05;10k et 05;07i. Ces trois sujets font usage des temps verbaux selon la distribution suivante :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 11 (17) |
| Passé | 87 (131) |
| Imparfait | 42,5 (64) |
| Passé simple | 32 (48) |
| Plus-que-parfait | 8 (12) |
| Passé composé | 4,5 (7) |
| Autres | 2 (3) |

Tableau (8) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes dans la cohorte (5B).

Conformément à nos attentes, les temps du passé remportent la part du lion avec 87% de toutes les occurrences. Ce qui peut paraître plus étonnant sont les scores assez proches de l'imparfait (42,5%) et du passé simple (32%). En effet, si l'on examine les trois productions de manière plus détaillée, on se rend rapidement compte des grandes différences de comportement au sein même de cette deuxième cohorte. En fait, les trois sujets n'emploient pas tous le même temps verbal pour encoder les événements de premier plan. C'est uniquement le passé simple qui remplit cette fonction chez 05;07i, alors que chez 05;10k on trouve aussi des occurrences de présent, de passé composé et d'imparfait ; la fréquence de l'imparfait dans cette fonction étant supérieure à celles des autres temps. Enfin, pour ce qui est de 05;04e (56), il alterne entre le passé simple et l'imparfait pour encoder les événements de premier plan en fonction des

propriétés sémantiques inhérentes aux verbes. En effet, les verbes dits "ponctuels" sont au passé simple, les verbes dits "duratifs" sont à l'imparfait.

- (56) 05;04e 6a 020 le ch= le le chien regardait dans danZ une ruche,
 021 pendant pendant que - le petit garçon regardait danZ un trou
 de - marmotte. -
- 6b 022 (xxx) la marmotte sortit de son trou, -
 023 et ça sentait mauvais. 020
- 7- 024 (xxx) après le chien - cassa le la ruche /
 025 leZ abeilles elles
 026 pendant que mhm pendant que le petit ga:rçon i regardait
 danZ un - trou de chouette. 010
- 8- 027 la chouette sortit de son trou,
 028 et le petit garçon tomba. 020
 029 (xxx) leZ abeilles - poursui - ivaient le chien. 040
- 9a 030 le le petit garçon monta sur - l-rocher / -
 9b 031 après i il s'accrocha à des deZ arbres,

Mais on trouve encore d'autres différences dans les stratégies de ces sujets. C'est ce que souligne notre analyse des contrastes temporels relevés dans leurs productions. Ils sont nombreux chez nos trois sujets : entre 20 et 30 par production, mais de natures différentes.

Parallèlement au passé simple et à l'imparfait pour les événements de premier plan, 05;04e utilise le présent pour donner un titre à son histoire (57) ou pour adresser des commentaires à l'auditeur (58).

- (57) 05;04e 1- 001 c'est l'histoire d'un petit garçon / - (xxx)
 002 qui avec son chien qui recherche - une gre= sa
 grenouille. 020
 003 ils ils et ils mettèrent la grenouille dans la cave,
- (58) 05;04e 2b 010 faut que
 011 je tourne 040

Chez 05;10k le contraste dominant est IMP/PQP. Dans la mesure où il n'existe pas de lien clair entre les deux événements, on peut poser l'hypothèse selon laquelle le plus-que-parfait serait uniquement utilisé pour son aspect perfectif ; cet usage rappelant celui d'un certain nombre de contrastes PR/PC dans les productions de la cohorte (5A). Enfin, le système temporel de 05;07i semble le plus avancé, dans la mesure où les alternances temporelles influencent la cohérence du discours non seulement au niveau

local, mais également à un niveau plus global. Le contraste IMP/PS a par exemple une valeur démarcative :

- (59) 05;07i 1- 001 alors - c'était un petit garçon -
 002 qui avait une grenouille - avec un chien. -
 2a 003 et cette nuit - quand il dormait -
 004 la grenouille - s'échappa. -

Comme le montre l'exemple (59), l'imparfait est utilisé dans l'exposition, jusqu'au début de l'histoire à proprement parler. Mais l'imparfait est encore relevé en opposition avec le passé simple en fonction de critères sémantiques. 05;07i préfère encoder les verbes d'état à l'imparfait, contre les verbes d'action au passé simple.

Le profil que dresse la troisième cohorte (5C) est quelque peu plus complexe que celui des deux autres cohortes examinées plus haut. Ce sous-ensemble comprend sept sujets qui ne maintiennent pas un temps d'ancrage fixe. Le tableau suivant donne le pourcentage des temps verbaux dont fait usage la cohorte (5C).

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|--------------------------|
| Présent | 40,5 (130) |
| Passé | 55 (177) |
| Imparfait | 23 (74) |
| Passé composé | 16 (52) |
| Passé simple | 13,5 (43) |
| Plus-que-parfait | 2,5 (8) |
| Autres | 4,5 (14) |

Tableau (9) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes dans la cohorte (5C).

Comme on peut le constater sur le tableau (9), le pourcentage des temps du passé est très proche de celui du présent. Néanmoins, cinq sujets sur sept préfèrent les formes du passé à celles du présent. Les deux productions dont le pourcentage de formes au présent est supérieur à celui des temps du passé, présentent un profil assez semblable aux productions des membres de la cohorte (5A). Les événements de premier plan sont encodés au présent et le contraste privilégié est le contraste PR/PC. Ce contraste sert majoritairement, comme nous l'avons vu plus haut, à insister sur l'aspect résultatif de l'événement. Plus rarement, les sujets établissent un lien de cause à effet entre l'événement (A) au présent et l'événement (B) au passé. Par contre, ces productions se différencient des autres pour ce qui est du contraste PR/IMP qui est plus fréquent, mais auquel nous ne trouvons pas de motivation fonctionnelle claire.

Reste le cas des cinq sujets dont le système mixte est à dominante passé. Même au sein de ce groupe, il est difficile de dégager des tendances communes à tous ses

membres. Nous constatons cependant que ces cinq sujets changent les temps des verbes quand il s'agit d'encoder les événements de premier plan. Ils utilisent indifféremment le présent, le passé composé ou le passé simple, et l'imparfait pour s'y référer. Prenons les cas de 05;11s qui commence par le présent jusqu'à l'image 6a, passe au passé simple pour finir par employer l'imparfait.

Pour ce qui est des autres alternances temporelles, qui sont nombreuses, nous observons des motivations diverses à leur utilisation. Le présent par exemple sert à exprimer les commentaires ou questions du locuteur à son auditeur (60)

(60) 05;111 4b 015 c'est ça

ou à formuler du discours direct (61) :

(61) 05;111 5- 016 il fait aah IMITE UN BAILLEMENT
017 je suis fatigué

Un autre exemple est l'emploi de l'imparfait dans la production de 05;08q. L'imparfait est presque toujours utilisé en contraste avec le passé composé ou le passé simple, et ce, chaque fois que le petit garçon cherche sa grenouille :

(62) 05;08q 3a 011 ensuite - le p'tit garçon a regardé dans les des bottes, -
012 le chien dans l'bocal, -
013 (xxx) mais elle n'était pas là / -
5- 019 ensuite le p'tit garçon reappelle - la p'tite grenouille / -
020 mais elle était pas encore là, -
6a 021 (xxx) alors le petit garçon, a: parlé danZ un trou
022 pour voir
023 si elle était là, -
6b 024 et c'était pas la grenouille, -
025 c'est un castor. 020
7- 029 alors le p'tit garçon il est rentré danZ un arbre,
030 pour voir
031 si la petite grenouille elle était là. -

Cette stratégie donne de la cohérence à la production à un niveau global, dans la mesure où l'enfant maintient un fil conducteur tout au long de l'histoire, et ce, par le biais de mêmes structures linguistiques.

La comparaison des trois cohortes nous conduit aux remarques suivantes :

- (5A) utilise moins de temps verbaux que (5B) et (5C) ;
- le nombre moyen d'alternances temporelles par sujet est plus faible dans (5A) que dans (5B) et (5C) ;

- les contrastes temporels jouent un rôle uniquement au niveau local dans (5A), alors que dans (5B) et (5C), ils interviennent aussi bien au niveau local qu'à un niveau supérieur (parties du texte, texte).

Ces conclusions nous renseignent sur le fonctionnement du système verbal dans la constitution d'une narration dans les trois cohortes. Les productions de la cohorte (5A) comprennent peu de variations : deux temps principaux (présent et passé composé), deux fonctions principales du contraste PR/PC au niveau local (insistance sur l'aspect achevé du deuxième événement, cause-conséquence). Un temps d'ancrage est maintenu. C'est également le cas pour (5B). Par contre, dans cette cohorte, les alternances temporelles sont plus nombreuses et motivées, et par la structure discursive, et par la sémantique des items lexicaux. Enfin, la cohorte (5C) ne se borne pas à un temps dominant, ce qui viole la règle d'un discours bien formé. De plus, elle n'obéit pas à la règle "un temps = une fonction", mais emploie plusieurs temps verbaux pour encoder les événements de premier plan, par exemple. Par contre, les autres contrastes ont des fonctions à plusieurs niveaux d'analyse.

V. 5. 2. 5. Aspect lexical chez les 5 ans

3% des clauses des enfants de 5 ans portent une marque aspectuelle. Ces marques aspectuelles sont portées par les outils linguistiques suivants.

| Aspect | Pourcentage (et nombre) |
|-------------------------|-------------------------|
| Verbes aspectuels | 40 (12) |
| <i>commencer à</i> | (2) |
| <i>se mettre à</i> | (2) |
| <i>être en train de</i> | (8) |
| Adverbes | 33,5 (10) |
| <i>encore</i> | (6) |
| <i>toujours</i> | (4) |
| Répétitions | 23,5 (7) |
| Autres | 3,5 (1) |
| <i>re-</i> | (1) |
| Total | 100 (30) |

Tableau (10) : Pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles chez les 5 ans.

Les enfants de 5 ans ont tendance à employer davantage de verbes aspectuels (40%) que d'adverbes ou de répétitions dans leurs narrations. En ce qui concerne les différents aspects des actions qu'ils encodent, nous pouvons établir la hiérarchie décroissante suivante : continuation > action en cours > début. Les sujets se focalisent plus sur la continuation d'une action que sur les autres phases. Pour ce faire, ils utilisent

un éventail de formes variées : les adverbes *toujours* et *encore*, la répétition du même verbe dans deux ou trois clauses consécutives, la surgénéralisation du préfixe verbal *re-* comme dans l'exemple suivant :

(63) 05;08q 5- 019 ensuite le p'tit garçon reappelle - la p'tite grenouille / -
020 mais elle était pas encore là, -

Quant aux autres valeurs aspectuelles, elles sont moins nombreuses et encodées par des outils moins divers : l'action en cours par *être en train de* + inf., le début par *commencer à* + inf. et *se mettre à* + inf.

V. 5. 3. Référence aux événements : les 7 ans

V. 5. 3. 1. Les erreurs chez les 7 ans

Après l'analyse des résultats des enfants de 5 ans, passons à celle des enfants de 7 ans. En ce qui concerne le temps, nous observons que 97% de leurs clauses comportent un verbe fini, c'est-à-dire un verbe portant une marque temporelle. Mais, 4,5% de ces formes ne sont pas conformes au système cible : 2/3 des erreurs relevées concernent la conjugaison du passé simple (64), le troisième tiers se répartissant de façon égale en erreurs sur le passé composé (65) et en erreurs diverses.

(64) 07;01b 3b 014 il ouvra la fenêtre, -

Dans cet exemple, comme d'ailleurs dans tous les cas d'erreurs portant sur la conjugaison du passé simple, il s'agit d'un problème de surgénéralisation des formes du passé simple des verbes du premier groupe aux verbes du deuxième et du troisième groupe.

(65) 07;04d 13a 044 après euh: - après le petit garçon a remonté avec le chien,

L'exemple (65) illustre le deuxième type d'erreurs le plus fréquent chez les enfants de 7 ans. Dans quatre cas sur seize, ces derniers se trompent d'auxiliaire dans la conjugaison du passé composé, optant pour *être* à la place d'*avoir*, et inversement. Ces erreurs montrent que le système des enfants de 7 ans n'est pas encore complètement conforme à celui des adultes et tout particulièrement pour ce qui est de la conjugaison du passé simple.

V. 5. 3. 2. Clauses à verbe non fléchi chez les 7 ans

3% des clauses totales ne contiennent pas de verbe fléchi. Près de la moitié de ces clauses (8/18) comprennent une ellipse du verbe (66), ce qui est un bon moyen de lier deux actions identiques réalisées par des acteurs différents. Les autres clauses comprennent des compléments circonstanciels de la forme : adverbiales ou participiales, qui représentent 33,5%. Enfin, nous relevons trois cas de "labelling" et un cas d'infinitive.

(66) 07;07k 10b 030 après la chèvre elle court -
031 le chien aussi. 050

V. 5. 3. 3. Temps d'ancrage chez les 7 ans

En ce qui concerne le système temporel, tous les sujets choisissent un temps d'ancrage et le maintiennent tout au long de la production. Le tableau (11) donne le nombre de sujets par temps d'ancrage.

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | Nombre de sujets (N=12) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Présent | 7 |
| Passé | 5 |
| Mixte | - |

Tableau (11) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les 7 ans.

Comme le montre le tableau (11) ci-dessus, les enfants de 7 ans préfèrent dans 58,5% des cas ancrer leur narration dans le présent contre seulement 41,5% dans le passé. Cette tendance transparait également dans la comparaison du nombre total (indépendamment du temps d'ancrage choisi) de verbes au présent avec celui des verbes au passé. Le présent l'emporte avec 56% contre 43% pour le passé (0,5% de futur et 0,5% de verbes non codables pour le temps). Notons encore l'absence de tout système mixte ; la présence d'un système mixte étant le signe d'une incapacité à maintenir un temps de base dominant mais également celui d'une probable hésitation quant à la façon d'aborder la tâche.

V. 5. 3. 4. Temps et alternances temporelles chez les 7 ans

Le fait d'hésiter entre le présent et le passé n'est pas l'apanage des enfants de 7 ans, puisqu'au contraire ils choisissent clairement des temps verbaux appartenant soit au "mode narratif", soit au "mode discursif". Le tableau (12) page suivante illustre cet état de choses.

| Temps des verbes | Cohorte (7 A) (N=7) | Cohorte (7 B) (N=5) |
|------------------|------------------------|------------------------|
| Présent | 92,5 (273) | 12,5 (30) |
| Passé | 7 (21) | 87 (210) |
| Passé simple | - | 47 (114) |
| Imparfait | - | 20,5 (49) |
| Passé composé | 6,5 (20) | 15,5 (38) |
| Plus-que-parfait | 0,5 (1) | 3,5 (9) |
| Autres | 1 (2) | 0,5 (1) |

Tableau (12) : Pourcentage et (nombre) des temps verbaux dans les cohortes (7A) et (7B).

Les résultats du tableau (12) nous révèlent deux comportements linguistiques bien distincts à l'intérieur même du groupe d'âge des 7 ans. Commençons par étudier le système temporel des sujets qui ont choisi le présent comme temps dominant (cohorte 7A). Il s'agit des sujets 07;07k, 07;05e, 07;04d, 07;10o, 07;09n, 07;04c et 07;10p.

Ces sujets utilisent un sous-ensemble de temps assez restreint : seulement trois temps différents (présent, passé composé et plus-que-parfait), qui réalisent par ordre décroissant les scores suivants :

Présent 92,5% > Passé composé 6,5% > Plus-que-parfait 0,5%

Cet éventail temporel restreint, a des conséquences sur le nombre de contrastes temporels utilisés. En effet, seulement 27,5% de la totalité des changements de temps revient aux enfants de 7 ans qui ont choisi d'ancrer leurs productions dans le présent. Le contraste dominant est le contraste PR/PC, puisqu'on ne note qu'une seule occurrence de PQP dans nos données.

Alors que chez ces enfants le présent a pour fonction de marquer la succession chronologique des événements (67), le passé composé, par contre, remplit deux fonctions principales. Dans 3/4 des cas, il insiste uniquement sur l'aspect perfectif de l'événement encodé (68) au moment de l'énonciation et il n'existe donc pas de relation spécifique entre l'événement (A) au présent et l'événement (B) au passé composé. Dans le tiers restant, le passé composé marque une fois de plus le caractère résultatif de l'événement qu'il encode mais possède également une fonction rétrospective (69).

- (67) 07;04d 3a 009 après euh: le chien - i s'enfonce dans le bocal / -
010 après le petit garçon euh - il essaie de mettre seZ habits. -
3b 011 après le chien il a toujours le bocal,
012 le petit garçon il ouvre la fenêtre,
013 il la trouve pas
014 il l'appelle. -

- (68) 07;04d 3b 013 il la trouve pas
 014 il l'appelle. -
 4a 015 après le chien est tombé, - le chien est tombé.
- (69) 07;04d 2a 004 après i dort
 005 la grenouille s'en va. -
 2b 006 après la grenouille euh c'est le matin
 007 la grenouille s'est eN allée

Dans les exemples (68) et (69), le sujet insiste sur le caractère accompli de l'événement décrit. Mais dans le premier cas, le contraste temporel n'a qu'une portée locale, alors que dans le second cas, l'opposition PR/PC possède un rayonnement portant sur un niveau supérieur (plusieurs clauses). En effet, dans l'exemple (69) l'événement est présenté comme achevé au moment de la parole (clause 007), mais il s'oppose aussi de manière explicite à un stade antérieur pendant lequel l'événement est en progression (clause 005). C'est ainsi que dans les exemples de ce type, le passé composé en contraste avec le présent prend une valeur rétrospective. Cette valeur rétrospective est également marquée par le sujet 07;10p dans l'opposition PR/PQP.

- (70) 07;10p 1- 001 c'est un p'tit garçon,
 002 et ben - il a une !grenouille!. -
 003 pis il a son chien. -
 004 et alors euh 010 pac'qu' il l'avait trouvé dans: - il l'avait trouvé, -

Dans cet exemple, le sujet revient sur une situation antérieure (trouver une grenouille) pour expliquer une situation présente (avoir une grenouille). Cette explication est d'ailleurs encodée de manière explicite par le biais de *parce que*.

Cinq sujets sur douze ont choisi d'ancrer leurs productions dans le passé. Observons maintenant les stratégies de ce sous-groupe (cohorte 7B) composé des sujets suivants : 07;06i, 07;07v, 07;08t, 07;00r et 07;01b. Chez ces enfants, ce sont les temps du passé qui l'emportent : 87% des formes sont au passé contre 12,5% au présent. Contrairement aux enfants étudiés précédemment, ces sujets emploient de façon majoritaire des temps verbaux appartenant au mode "narratif". Cette stratégie permet de réaliser une production qui est détachée du support pictural.

À l'intérieur du groupe des temps du passé, la répartition est la suivante :

Passé simple 47% > Imparfait 20% > Passé composé 15,5% > Plus-que-parfait 3,5%

Avec 47%, le passé simple l'emporte aisément sur les autres temps du passé. Il est utilisé chez quatre sujets sur cinq pour remplir une seule et même fonction : encoder les

événements du premier plan qui se succèdent de façon chronologique tout au long de la narration.

- (71) 07;07v 7- 017 le garçon chercha danZ un trou d'arbre la grenouille,
018 mais il la trouva pas. 010
- 8- 019 le - le chien coura
020 parce que les abeilles lui - le coururent après. -
- 9a 021 le petit garçon chercha toujours la grenouille
022 mais - au bout d'un moment - uN hibou vola, -
023 il eut très peur,
- 9b 024 et le garçon continua à appeler la grenouille. -

Un seul sujet de cette cohorte n'obéit pas à cette règle, mais emploie le passé composé dans cette même fonction.

- (72) 07;00r 3a 009 et le chien il a renversé l'pot. - et le tabouret, 050
010 et le bonhomme - et ben il a regardé dans la chaussure. 060
- 3b 011 puis après le bonhomme il a crié, 060
- 4a 012 puis après le: - le chien il est tombé. 080
- 4b 013 après le garçon il l'a tenu dans les bras / 030

Cette déviation à la stratégie la plus commune chez ces enfants, peut s'expliquer par un remplacement progressif du passé simple par le passé composé en français. En effet, de nombreuses recherches signalent une diminution du passé simple au profit du passé composé à l'oral, qu'il s'agisse de narrations monologiques ou dialogiques. De plus, l'utilisation du passé simple est plus fréquente à l'écrit. De ces deux remarques, nous déduisons que le sujet 07;00r a une définition différente de la tâche, réalisant un exercice moins "littéraire" que les autres membres de la cohorte (7B).

Pour ce qui est de l'imparfait qui réalise le deuxième meilleur score avec 20% des cas, il est possible de lui attribuer de multiples fonctions. Chez deux de nos sujets (07;00r et 07;01b), il est employé presque exclusivement pour introduire ou réintroduire des référents animés ou non-animés sur la scène discursive.

- (73) 07;00r 5- 014 et après y avait deZ abeilles, 010
015 alors le garçon i disait !ouh! 090
- 6a 016 y avait un trou,
017 alors le p'tit garçon il a: - regardé / 020
- 7- 020 y avait un rat / 010
021 puis le chien - et ben il a renversé l'pot / -
022 puis après y avait plein d'abeilles

Mais on peut attribuer à l'imparfait encore au moins deux autres fonctions, toujours en contraste avec le passé simple ou le passé composé. La première est celle de servir à encoder l'exposition de l'action, comme dans l'exemple (74) :

- (74) 07;01b 1- 001 il était une fois / - un petit garçon,
002 qui s'appelait philippe. -
003 il était dans sa dans sa chambre -
004 et il était - avec son chien - et sa grenouille. 050
2a 005 il - il va se coucher, -
006 la grenouille essaya de sortir. 010

Ce sujet se sert de l'imparfait au début de sa production pour introduire les participants (clauses 001, 002 et 004) ainsi que le cadre spatial (clause 003). À partir du moment où la complication de l'action se produit, l'enfant passe de l'imparfait au passé simple (clause 006). La seconde fonction est celle d'exprimer la simultanéité de deux événements. C'est le cas dans la production de 07;01b :

- (75) 07;01b 10a 048 le cerF attrapa le petit garçon /
10b 049 l'emmena - par une falaise / -
050 le chien aboyait contre le cerF. -

Dans cet exemple, les actions du cerf se passent en même temps que celles du chien. Mais, le contraste PS/IMP permet de placer les actions du premier acteur (cerf) au premier plan et celles du second (chien) à l'arrière-plan.

Les trois fonctions de l'imparfait que nous venons de décrire ci-dessus ont une influence toute particulière sur la constitution d'un discours hiérarchisé obéissant aux contraintes discursives/narratives. En effet, par le contraste IMP/PS-PC, les événements prennent d'une part du relief les uns par rapport aux autres, mais il permet également de séparer les grandes parties du discours (exposition versus développement).

Le passé composé - en contraste avec le passé simple -, est pour sa part, employé chez la plupart de nos sujets pour marquer le caractère perfectif de l'action (76). Un seul sujet dévie de ce schéma : c'est le sujet 07;00r dont nous avons déjà mentionné l'utilisation du passé composé pour encoder la succession des événements.

- (76) 07;06i 6b 031 et regarda la 010 le nid d'abeilles. -
7- 032 le chien fait a fait - tomber - le nid d'abeilles, -

On relève encore un certain nombre d'occurrences de plus-que-parfait en opposition avec l'imparfait ou le passé simple. Dans tous les cas, ce temps souligne l'antériorité de l'événement décrit par rapport à un autre repère dans le passé. Mais ce

contraste permet également d'inverser l'ordre de description des événements par rapport à l'ordre naturel dans lequel ils se sont produits (77).

- (77) 07;07v 14a 032 et après ils trouvèrent les deux grenouilles, -
14b 033 quiZ avaient fait des petitZ enfants. -

Enfin, il nous reste à étudier les fonctions du présent. Quatre sujets sur cinq l'emploient, et ce, dans des fonctions très différentes. Chez le sujet 07;06i, la présence de cinq verbes au présent est le reflet de l'hésitation du sujet quant au mode de réalisation à adopter. En effet, nous trouvons des formes de présent au début de l'histoire pour les images 2a à 3b. Elles encodent les événements de premier plan. Puis, le sujet opère un changement au profit du passé simple qui l'emportera tout le reste de la narration. Quant au sujet 07;00r, il emploie le présent uniquement dans l'exposition, alors que le corps de la narration est réalisé au passé composé. Chez ces deux sujets mentionnés ci-dessus, l'emploi du présent est dicté par des processus supérieurs permettant la réalisation d'une narration globalement cohérente (premier plan versus arrière-plan ou exposition versus développement). Par contre, chez nos deux sujets restants, l'emploi du présent a des conséquences à un niveau plus local. Le présent sert à marquer des sortes de "séquences hors narrations", dans le cas du discours direct (78) ou des commentaires adressés directement par le narrateur à son auditeur (79).

- (78) 07;08t 3b 011 et jean cria
012 !où es-tu - grenouille!

- (79) 07;08t 10a 037 et après c'est quoi après il le
038 attends
039 c'est quoi ce truc

Les contrastes temporels les plus représentés dans la cohorte (7B) sont :

- PS/IMP 27,5%
- PS/PR 22,5%
- PC/IMP 17%

Ces ruptures temporelles agissent pour une plus grande part sur la constitution d'une narration cohérente. Néanmoins, il existe certains contrastes pour lesquels il est difficile de trouver une motivation, qu'elle soit d'ordre linguistique, discursive/narrative ou communicationnelle. C'est tout particulièrement le cas pour un certain nombre d'occurrences du passé composé et de l'imparfait dont l'emploi ne nous apparaît pas comme fonctionnellement clair. On peut interpréter ces cas comme le reflet d'un système non encore complètement maîtrisé par son usager.

En guise de conclusion, examinons les principales différences observées chez les sujets de la cohorte (7A) et (7B). La cohorte à dominante présent (7A) se différencie de celle à dominante passé (7B) sur les points suivants :

- (7A) emploie moins de temps différents que (7B) ;
- (7A) change moins souvent de temps que (7B) ;
- (7A) utilise un sous-système temporel de (7B) ;
- certains temps utilisés par (7A) et (7B), ont la même fonction (PC = rétrospection chez (7A) et chez (7B)) ; d'autres ont des fonctions différentes (PR chez (7A) = succession d'événements versus PR chez (7B) = discours direct).

Ces différences sont le reflet d'un mode langagier différent. La cohorte (7A) produit un discours dans lequel l'accent est surtout mis sur le déroulement chronologique des événements, une isomorphie entre l'ordre des événements tels qu'ils se produisent avec l'ordre dans lequel ils sont rapportés. La cohorte (7B) par contre, choisit un mode plus "littéraire", celui de "l'histoire" où les événements sont rassemblés de manière hiérarchisée (certains prennent du relief par rapport à d'autres ; l'ordre de présentation des événements diffère de celui de la réalité). Enfin, on note encore chez certains enfants de 7 ans, une hésitation quant au mode langagier à choisir, ainsi que l'utilisation d'un certain nombre de contrastes temporels dont la motivation demeure un mystère pour le chercheur.

V. 5. 3. 5. Aspect lexical chez les 7 ans

L'aspect lexical n'est pas fréquemment encodé chez les enfants de 7 ans : seulement 3% de leurs clauses portent une marque aspectuelle de ce type. Nous observons donc d'une part la rareté du marquage, et d'autre part la diversité des formes employées pour ce marquage.

| Aspect | Pourcentage (et nombre) |
|--------------------|-------------------------|
| Verbes aspectuels | 11,5 (2) |
| <i>aller</i> | (1) |
| <i>continuer à</i> | (1) |
| Adverbes | 50 (9) |
| <i>encore</i> | (4) |
| <i>toujours</i> | (5) |
| Répétitions | 22 (4) |
| Autres | 16,5 (3) |
| <i>re-</i> | (3) |
| Total | 100 (18) |

Tableau (13) : Pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles chez les 7 ans.

Les adverbes se taillent la part du lion avec la moitié des occurrences. Les trois autres catégories se partagent de manière assez équitable les autres occurrences : 22% pour les répétitions, 16,5% pour *re-* + verbe, 11,5% de verbes aspectuels. Ces outils ont les valeurs sémantiques suivantes :

- continuation de l'action (*continuer à* + inf., *toujours*, *re-*, *répétition*) 94,5% (17)

(80) 07;07v 9b 024 et le garçon continua à appeler la grenouille. -

- imminence de l'action (*aller* + inf.) 5,5% (1)

(81) 07;06i 2a 009 et la grenouille s'en - sortie - du bocal -
010 allait s'eN aller. -

L'aspect continuatif a le plus de succès auprès des enfants de 7 ans qui disposent de quatre moyens différents pour l'encoder. Vient ensuite l'aspect d'imminence. On peut encore remarquer que les enfants de 7 ans marquent l'aspect lexical sur des verbes en rapport avec la continuité thématique, à savoir la recherche de la grenouille :

(82) 07;07v 9a 021 le petit garçon chercha toujours la grenouille

022 mais - au bout d'un moment -uN hibou vola, -

023 il eut très peur,

9b 024 et le garçon continua à appeler la grenouille. -

C'est le cas dans 1/3 des occurrences de marques aspectuelles. Cette tendance tend à montrer que ces marques jouent non seulement un rôle à un niveau local, mais aussi qu'elles ont une portée plus large, celle du discours dans son ensemble.

V. 5. 4. Référence aux événements : les 10/11 ans

V. 5. 4. 1. Erreurs chez les 10/11 ans

Dans les productions des enfants de 10/11 ans, plus de 90% (92,5% exactement) des clauses totales comprennent un verbe fléchi. Seulement 1,5% de ces verbes ne sont pas conformes au système cible et ce sont cinq des douze sujets qui les utilisent. Plus de la moitié de ces erreurs concerne la conjugaison des verbes au passé simple. En effet, les enfants de 10/11 ans surgénéralisent des formes des verbes du premier groupe aux verbes du troisième groupe ; un seul d'entre eux surgénéralise une forme du deuxième groupe à un verbe du premier groupe (83).

(83) 10;06f 11- 037 puiZ il tombit du ravin. -

Les autres erreurs concernent l'accord du sujet pluriel avec son verbe ou encore la formation du passif (84).

(84) 10;08n 8- 031 l'enfant a été tombé par euh - une chouette.

V. 5. 4. 2. Clauses à verbe non fléchi chez les 10/11 ans

7,5% des clauses totales ne contiennent pas de verbe portant la marque du temps. Ces clauses de nature variée sont le signe d'une complexification de la syntaxe chez les 10/11 ans et par là même du contenu sémantique qu'elles véhiculent. En effet, à l'exception de quatre cas de "labelling" et de quatre cas de formules conclusives du type *puis voilà*, ces clauses permettent, soit d'introduire des informations supplémentaires à propos de l'événement décrit dans la clause précédente, soit de lier le nouvel événement à celui qui précède, et ce, sans interrompre l'énonciation.

(85) 10;03t 3a 009 et le petit garçon i cherche de partout, -
010 en criant

Dans l'exemple (85), le locuteur développe la clause 009 par une adverbiale de manière (gérondif) qui apporte des précisions sur la façon dont se produit l'action de *chercher*. D'autres outils linguistiques sont utilisés pour remplir cette même fonction d'expansion, tels que les participiales (participes présents ou passés en apposition) ou encore des adverbiales de but (*pour* + infinitif). Afin de lier deux événements, les enfants de 10/11 ans disposent de deux stratégies principales : l'emploi d'infinitives (86) et d'ellipses du verbe (87).

(86) 10;101 15- 066 et tout'la famille les regarde
067 partir. -

(87) 11;02b 2b 005 le matin / - le p'tit garçon se lève,
006 ainsi que son chien -

Chez deux sujets sur douze, nous relevons même l'utilisation de deux clauses successives sans verbe fléchi. C'est par exemple le cas dans la production de 10;06o (88) :

(88) 10;06o 8- 038 et pierre tombe -
039 voyant son chien
040 rouki poursuivi par leZ abeilles - mécontentes

Cette stratégie permet de créer de véritables conglomerats informatifs, dans lesquels les événements sont reliés et hiérarchisés grâce à la syntaxe.

V. 5. 4. 3. Temps d'ancrage chez les 10/11 ans

En ce qui concerne le principe du temps d'ancrage, il est respecté par onze sujets sur douze, comme l'indique le tableau (14) ci-dessous.

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | Nombre de sujets (N=12) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Présent | 7 |
| Passé | 4 |
| Mixte (Présent) | 1 (1) |

Tableau (14) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les 10/11 ans.

Sept sujets choisissent le présent comme temps d'ancrage, contre quatre le passé. Un seul enfant effectue des va-et-vient entre les temps du passé et le présent. Mais, comme pour la majorité des autres enfants, nous relevons dans sa production un plus grand nombre de formes verbales au présent qu'au passé. Le fait d'opter pour le présent plutôt que pour le passé a des répercussions sur le choix des temps verbaux ainsi que sur la nature et le nombre des alternances temporelles réalisées.

V. 5. 4. 4. Temps et alternances temporelles chez les 10/11 ans

Les enfants de la cohorte (10/11A) - temps d'ancrage=présent - emploient quatre temps différents se répartissant de la manière suivante :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 90 (323) |
| Passé | 7 (26) |
| Passé composé | 3,5 (13) |
| Imparfait | 2,5 (9) |
| Plus-que-parfait | 1 (4) |
| Autres | 1 (4) |

Tableau (15) : Pourcentage (et nombre) des temps verbaux dans la cohorte (10/11A).

D'une part, le présent l'emporte devant le passé composé et l'imparfait avec respectivement 3,5% et 2,5% des temps verbaux. Le plus-que-parfait est faiblement représenté avec 1% de toutes les occurrences de verbes marqués temporellement. D'autre part, les enfants de cette cohorte changent rarement de temps. En effet, nous comptons 43 alternances temporelles pour ce groupe, ce qui représente 1/3 de toutes les alternances temporelles chez les 10/11 ans. Le contraste le plus fréquent est le contraste PR/PC (24/43) devant le contraste PR/IMP (11/43).

Chez tous nos membres de la cohorte (10/11A), le présent sert à présenter les événements de premier plan qui se succèdent les uns après les autres tout au long de l'histoire. Ce déroulement chronologique est interrompu de façon très ponctuelle par le passé composé qui remplit plusieurs fonctions. Sa première fonction consiste uniquement à exprimer l'aspect résultatif de l'action (89), et a donc une zone d'influence très locale. C'est cette fonction qui a la plus haute fréquence.

- (89) 10;06o 4b 020 il descend -
021 il retrouve rouki - en pleine forme
022 il ne s'est rien cassé,

Le passé composé est également employé pour encoder la cause d'un événement réalisé au présent. Dans ce cas là, le passé composé exprime l'antériorité. Nos données révèlent deux cas de figure. Le premier (90) dans lequel la relation cause/conséquence est implicite, et le second (91) dans lequel cette relation est explicitée par *parce que*.

| | | |
|---------------|---|-------------------|
| Événement (A) | < | Événement (B) |
| Passé composé | | Présent |
| Cause----- | | ----->Conséquence |

- (90) 11;06f 6b 022 le chien aboie aboie après la ruche. -
7- 023 tout d'un coup - la ruche est tombée par terre, -

| | | |
|------------------|------------------------|---------------|
| Événement (A) | > | Événement (B) |
| Présent | | Passé composé |
| Conséquence----- | <i>parce que</i> ----- | ->Cause |

- (91) 11;08g 4b 018 et il le gronde un peu le: - l'enfant,
019 parce qu' il a cassé p't être le bocal. 010

Dans le deuxième cas de figure, l'emploi de *parce que* permet l'inversion de l'ordre de présentation des événements. Ce changement d'ordre est renforcé par l'utilisation du passé composé qui marque l'antériorité de l'événement (B) par rapport à (A). Dans ces deux cas, la portée du contraste PR/PC est interphrastique. Elle instaure une relation sémantique entre deux clauses qui se succèdent. Il en va de même pour un certain nombre d'autres contrastes PR/PC :

- (92) 10;06o 3a 012 euh: pierre cherche dans ses bottes / -
013 rouki dans le bocal / 010
014 pierre va à la fenêtre -
015 appelle !zizi! !zizi! 010
016 et rouki s'esT enfermé la tête dans le bocal. 020

Le passé composé exprime l'aspect résultatif de l'événement qu'il encode, mais il a également une fonction rétrospective, en opposant l'action achevée au moment de parole (clause 016), à un stade antérieur pendant lequel cette même action était en train de se dérouler (clause 013). Aussi le contraste a-t-il un rayonnement plus large que celui de la clause.

Le deuxième contraste le plus représenté dans les productions de la cohorte (10/11A) est le contraste PR/IMP. L'emploi prototypique de ce contraste est illustré dans l'extrait de la production suivante :

- (93) 10;02b 9b 031 le petit garçon monte sur une pierre, 010
032 s'accroche aux branches /
033 et appelle sa grenouille. -
10a 034 mais les branches n'étaient qu'un cerf, -

L'imparfait se situe toujours chez les 10/11 ans, à deux occurrences près, au moment de l'apparition du cerf ; lorsque l'enfant prend conscience de son erreur d'identification (image 10a). Il ne s'agit pas de branches mais des bois d'un cerf. L'imparfait sert donc à introduire le cerf, il encode des verbes représentant des états, intégrés dans des formes présentationnelles établissant l'existence d'un référent, et a une fonction rétrospective, dans la mesure où il revient sur un état antérieur. Sa portée est donc plus épisodique que locale.

La cohorte (10/11B) comprend quatre sujets : 10;07g, 10;06v, 11;05c, 10;06f, qui utilisent un large éventail de temps verbaux selon la distribution suivante :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 13 (23) |
| Passé | 87 (154) |
| Passé simple | 42 (73) |
| Imparfait | 29 (52) |
| Passé composé | 13 (23) |
| Plus-que-parfait | 3 (6) |

Tableau (16) : Pourcentage (et nombre) des temps verbaux dans la cohorte (10/11B).

Les temps du passé représentent 87% des occurrences totales de la cohorte (10/11B). Les sujets de cette cohorte privilégient le passé simple (42%) devant l'imparfait (29%) et le passé composé (13%). Presque tous les membres de cette cohorte encodent les événements de premier plan au passé simple ; un seul sujet agit différemment. En effet, 10;07g emploie le présent au début de sa production pour évoquer les événements de manière chronologique. Puis, à partir de l'image 3b, il alterne entre le passé composé et l'imparfait selon un critère sémantique : les verbes bornés sont au passé composé (*tomber, arriver*), les non-bornés sont à l'imparfait (*courir, chercher*).

Les membres de la cohorte (10/11B) changent fréquemment de temps, puisque le nombre moyen de contrastes par sujet s'élève à 20. Le contraste le plus fréquent est PS/IMP. La fonction principale de ce contraste est d'encoder la simultanéité entre deux événements (94) et (95).

| | | |
|------------------------------|---|---------------|
| Événement (A) | = | Événement (B) |
| Imparfait | | Passé simple |
| <i>tandis que</i> + duratif | | + duratif |
| <i>pendant que</i> + duratif | | + ponctuel |

(94) 11;05c 6a 010 tandis que le chien - jouait avec une ruche, -
011 le: le petit garçon euh 030 cherché euh chercha danZ un
terrier. -

(95) 10;06f 2a 005 pendant qu'il dormait, -
006 la petite grenouille regarda bien -
007 s'il dormait, -

Dans le premier exemple (94), le contraste permet d'opposer les actions du chien à celles du petit garçon. Les actions du premier sont à l'imparfait, alors que celles du second sont au passé simple. Cette stratégie a pour conséquence de placer les actions du garçon au premier plan et donc de hiérarchiser les événements. C'est aussi le signe d'attribution de statuts différents aux deux protagonistes. C'est également le cas dans le deuxième exemple, l'événement encodé à l'imparfait servant de fond sur lequel se détache un événement ponctuel au passé simple. La simultanéité des événements est explicitée dans les deux cas par les conjonctions de subordination *tandis que* et par *pendant que*.

L'imparfait est également utilisé pour encoder la cause d'une action au passé simple.

| | | |
|------------------|---------------|---------------|
| Événement (A) | ≥ | Événement (B) |
| Passé simple | | Imparfait |
| Conséquence----- | -----car----- | -->Cause |

- (96) 10;06f 9a 030 bobby se cacha derrière un rocher,
031 car il est il y avait uN hibou. -

Cette stratégie permet d'inverser l'ordre de présentation des événements par rapport à leur ordre réel d'apparition.

Enfin, d'autres occurrences d'imparfait sont relevées chez 10;06v, mais elles n'entrent pas dans le cadre d'analyse mentionné ci-dessus. On note cependant une préférence à employer l'imparfait avec des verbes d'état :

- (97) 10;06v 2b 004 le lendemain matin - le petit garçon la chercha de partout / -
005 elle n'était plus dans son bocal. 020
14b 039 elle était bien tranquille, -

ou pour marquer la répétition d'une action :

- (98) 10;06v 5- 012 le petit garçon chercha partout la petite grenouille, -
013 il l'appelait !grenouille grenouille!, 010
017 le petit garçon l'appelait danZ un trou, !grenouille
grenouille! -
9b 024 il l'appelait toujours,

Dans ce dernier exemple, l'imparfait va de pair avec la continuité thématique et il instaure une cohérence au niveau global, contrairement à l'exemple précédent, où l'imparfait n'a qu'une portée locale. Pour ce qui est des autres contrastes, ils sont trop peu nombreux pour que nous puissions en tirer des tendances générales.

Il nous reste à évoquer le cas de 10;08n, cohorte (10/11C), qui possède un système mixte dans lequel domine néanmoins le présent.

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 62 (31) |
| Passé | 38 (19) |
| Passé composé | 4 (2) |
| Passé simple | 34 (17) |

Tableau (17) : Pourcentage (et nombre) des temps verbaux pour la cohorte (10/11C) - un seul sujet : 10;08n.

En fait, le sujet 10;08n ne sait pas sur quel mode il doit réaliser la tâche. Aussi, encode-t-il le début de la narration au présent, l'abandonnant au profit du passé simple, puis après une période d'hésitations entre le passé composé et le présent, causées par la formation du passif, il opte finalement pour le passé simple.

- (99) 10;08n 8- 030 le chien a été poursuivi par euh: les guêpes, .
 031 l'enfant a été tombé par euh - une chouette.
 9a 032 puis après - l'enfant il est poursui= poursuivi par euh: une
 chouette,
 9b 033 donc il regarda derrière un - un: rocher / -

Mais ce sujet possède un profil assez proche de celui des membres de la cohorte (10/11A), puisque les alternances temporelles sont rares et son récit est aplati par le maintien d'un même temps sur plusieurs images consécutives.

Après ces analyses, il est possible de rapprocher la cohorte (10/11A) de la cohorte (10/11C) qui ont un profil similaire dans ce domaine. Ces deux groupes s'opposent à (10/11B) en ce qu'ils utilisent moins de temps différents et moins d'alternances temporelles. Leurs alternances jouent de façon majoritaire un rôle au niveau de la clause ou entre deux clauses, puisque leur fonction est de marquer l'aspect perfectif des actions ou d'observer les événements de façon rétrospective. Par contre, dans les productions de (10/11B), les alternances sont fréquentes et variées. Elles jouent un rôle à tous les niveaux de cohérence de la production, du niveau local au niveau global.

Les enfants de 10/11 ans commencent à obéir aux différentes contraintes liées à la tâche, qu'elles soient communicationnelles, par le respect d'un temps dominant, ou discursives, en créant des liens entre les événements et en les hiérarchisant. Mais ils restent cependant encore dépendants de la sémantique de certains verbes et par conséquent violent, dans une certaine mesure, les contraintes discursives/narratives pour répondre aux contraintes linguistiques spécifiques.

V. 5. 4. 5. Aspect lexical chez les 10/11 ans

Enfin, il nous reste à formuler quelques remarques sur les marques aspectuelles employées par les enfants de 10/11 ans. Dans cette tranche d'âge, 3,5% des clauses comportent un outil linguistique servant à encoder l'aspect lexical. Ces outils connaissent la distribution représentée dans le tableau ci-dessous.

| Aspect | Pourcentage (et nombre) |
|-------------------------|-------------------------|
| Verbes aspectuels | 33,5 (7) |
| <i>aller</i> | (1) |
| <i>se mettre à</i> | (1) |
| <i>continuer à</i> | (4) |
| <i>être en train de</i> | (1) |
| Adverbes | 57 (12) |
| <i>toujours</i> | (11) |
| <i>bientôt</i> | (1) |
| Répétitions | 9,5 (2) |
| Total | 100 (21) |

Tableau (18) : Pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles chez les 10/11 ans.

À partir du tableau (18), nous pouvons établir la hiérarchie décroissante suivante :

Adverbes (57%) > Verbes aspectuels (33,5%) > Répétitions (9,5%)

Les enfants de 10/11 ans préfèrent utiliser des adverbes et des verbes aspectuels plutôt que des répétitions pour encoder les phases d'une action :

- continuation de l'action (*continuer à* + inf., *toujours*, répétition) 80% (17)
- imminence de l'action (*bientôt*, *aller* + inf.) 10% (2)
- début de l'action (*se mettre à* + inf.) 5% (1)
- action en cours (*en train de* + inf.) 5% (1)

Ces résultats montrent une prédilection des enfants de 10/11 ans pour l'aspect continuatif qu'ils encodent aussi bien grâce à des verbes aspectuels qu'à des adverbes ou des répétitions. De plus, près de la moitié de ces formes concerne la recherche de la grenouille, ce qui nous permet d'attribuer à ces outils une fonction au niveau de la narration dans sa globalité. Enfin, on ne relève qu'une ou deux occurrences du marquage des autres aspects.

V. 5. 5. Référence aux événements : les adultes

V. 5. 5. 1. Clauses à verbe non fléchi chez les adultes

Les adultes disposent d'un éventail de moyens beaucoup plus large que les enfants pour construire un texte cohésif comportant des éléments hiérarchiquement structurés. Un de ces moyens est l'utilisation de clauses ne comprenant pas de verbe marqué temporellement. Ces clauses représentent 13,5% des clauses totales et sont de nature fort variée, comme le montre la distribution suivante :

- adverbiale (prép. ou locution prép. + inf.) 25,5% (26)
(100) 40;00j 1- 002 et le soir / - avant de s'endormir
003 jules et jim mettaient alice dans son bocal. 030
- ellipse du verbe 25,5% (26)
(101) 40;00j 8- 065 pendant ce temps là les guêpes continuaient à poursuivre jim,
066 et à le piquer de partout. 020
- adverbiale (gérondif) 14,5% (15)
(102) 20;05v 15- 074 rentre chez lui -
075 en saluant très gentiment toute cette famille.
- participiale (participe passé/participe présent) 14,5% (15)
(103) 24;00f 3a 011 !catastrophé! par cette disparition /
012 le pauvre petit garçon tout malheureux chercha de partout,
!dans ses bottes! !sous son lit! - !dans des chaussures!,
- infinitive 7% (7)
(104) 40;00j 4b 031 et qui euh: 020 qui s'est mis à lécher euh jules
032 pour le: - remercier
033 de l'avoir libérer de ce: 010 bocal. -
- autres 13% (13)
(105) 24;00f 10a 044 tout à coup - encore une aventure pour ce petit garçon / -

Les deux catégories les plus fréquentes dans les productions des adultes sont les deux premières catégories. Les clauses appartenant à la catégorie préposition ou locution prépositive + infinitif encodent dans 3/4 des cas le but (*pour* + inf. et *afin de* + inf.), le 1/3 restant, des relations temporo-aspectuelles (*après* + inf., *avant de* + inf., *à force de* + inf., *en train de* + inf.). Ces outils permettent de lier des événements deux à

deux, tout en établissant une hiérarchie entre eux. Les ellipses du verbe représentent elles aussi 25,5% des occurrences. Dans l'exemple (101) ci-dessus, deux actions simultanées des guêpes sont liées par le truchement du verbe aspectuel *continuer à*. Cette stratégie permet de rendre le discours plus cohésif au niveau interphrastique.

Les participes présents et passés ainsi que les gérondifs ont la même fréquence chez les adultes. Ces formes ont également ceci de commun qu'elles réalisent les mêmes fonctions. En effet, elles encodent, soit la manière, soit la cause. Les gérondifs semblent néanmoins avoir plus d'attirance pour la relation sémantique de manière que pour celle de cause à effet. Ces formes, elles aussi, lient deux événements, mais permettent également de jouer sur leur ordre de présentation. Examinons les exemples suivants :

- (106) 20;05v 6a 028 le petit chien - l'ayant repéré -
029 court vers l'arbre,
- (107) 40;00j 3a 016 en cherchant dans le bocal
017 il s'est coincé la tête dans le bocal. 020

Ces exemples peuvent se formaliser de la manière suivante :

| | | |
|-----------------------|---|--------------------|
| Événement (A) | < | Événement (B) |
| Cause----- | | -----> Conséquence |
| Participe ou gérondif | | Verbe fléchi |

alors que (108) et (109) connaissent une formalisation différente.

- (108) 40;00p 8- 044 pendant que le petit garçon lui est tombé de l'arbre creux, -
045 surpris par le hibou,
046 qui était caché dans le trou de l'arbre. 010
- (109) 36;07g 3b 009 c'est d'abord le chien
010 qui: - reste la tête prisonnière dans le bocal / -
011 et qui se fait mal -
012 en tombant d'la fenêtre. 040

| | | |
|---------------|--------|-----------------------|
| Événement (A) | > | Événement (B) |
| Conséquence | -----> | Cause |
| Verbe fléchi | | Participe ou gérondif |

Dans les deux cas, le locuteur instaure une relation de cause/conséquence entre deux événements. Cependant, dans le deuxième cas de figure, il n'existe pas d'isomorphie entre l'ordre de présentation des événements et l'ordre réel d'apparition.

Enfin, les infinitives ont un statut quelque peu particulier, dans la mesure où elles introduisent des informations essentielles (Grévisse & Goosse, 1989). Mais, elles permettent également au narrateur de jouer avec l'ordre de présentation des événements dans le cas de l'utilisation d'un infinitif passé (110) :

- (110) 20;05v 15- 068 alors le petit garçon est tout heureux. -
069 et pour le remercier
070 d'avoir respecté
071 et d'avoir été aussi gentil avec la grenouille, -
072 la famille grenouille donne une petite grenouille au petit
garçon, -

L'emploi des deux infinitifs passés (*avoir respecté* et *avoir été*) marque l'antériorité de l'événement par rapport aux événements des clauses qui précèdent.

Toutes les structures que nous venons d'étudier font partie des structures syntaxiques complexes. Elles permettent de jouer avec l'ordre de présentation des événements, d'instaurer des relations sémantiques variées entre deux événements. L'utilisation de telles structures montre que les adultes sont capables de prendre de la distance par rapport au support pictural ainsi que d'exprimer linguistiquement des perspectives différentes d'un même événement. Ces remarques sont renouvelées dans la partie concernant le développement des connecteurs et plus particulièrement dans celle de la subordination.

V. 5. 5. 2. Temps d'ancrage chez les adultes

En ce qui concerne le système du temps, nous observons des stratégies fort différentes au sein de ce groupe de sujets. Comme pour les enfants, nous appelons cohorte (AdA), les adultes qui ancrent leurs productions dans le présent, cohorte (AdB), ceux qui préfèrent le passé comme temps d'ancrage et cohorte (AdC), ceux qui ont un système mixte. La distribution des sujets en fonction du temps d'ancrage est la suivante :

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | Nombre de sujets (N=12) |
|-----------------------------|-------------------------|
| Présent | 9 |
| Passé | 2 |
| Mixte (Présent) | 1 (1) |

Tableau (19) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage chez les adultes.

Il est possible de tirer deux conclusions du tableau (19) ci-dessus. La première concerne la préférence de dix adultes sur douze pour les formes verbales au présent, contre seulement deux cas de préférence pour les formes au passé. La seconde concerne le maintien d'un temps dominant réalisé pour onze des douze sujets.

V. 5. 5. 3. Temps et alternances temporelles chez les adultes

La cohorte (AdA) se compose de neuf sujets : 46;06a, 32;06d, 19;00t, 26;00c, 26;00e, 30;00n, 30;10b, 40;00p, 20;05v. Ils utilisent les temps verbaux suivants :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 90,5 (422) |
| Passé | 9,5 (44) |
| Passé composé | 6,5 (30) |
| Imparfait | 3 (13) |
| Plus-que-parfait | - (1) |
| Autres | - (1) |

Tableau (20) : Pourcentage (et nombre) de temps verbaux dans la cohorte (AdA).

90,5% des formes sont au présent. Pour ce qui est des temps du passé, les membres de la cohorte (AdA) en utilisent principalement deux : le passé composé et l'imparfait avec respectivement 6,5% et 3% des occurrences de verbes finis.

En ce qui concerne les changements de temps, ils sont peu nombreux par sujet : le nombre moyen d'alternances temporelles par sujet s'élève à 8,5. Le contraste le plus représenté est le contraste PR/PC avec 64% de tous les contrastes, devant le contraste PC/IMP (20%). Enfin, nous relevons d'autres contrastes de nature variée, dont les occurrences ne sont pas assez nombreuses pour tirer des conclusions quant à leur fonctionnalité (16%).

Dans toutes les narrations de cette cohorte, les événements de premier plan sont encodés au présent. Le passé composé alterne de manière ponctuelle avec le présent afin de marquer le caractère résultatif de l'événement encodé.

| | | |
|--------------------------|---|--------------------------------|
| Événement (A) Présent | < | Événement (B) Passé composé |
|--------------------------|---|--------------------------------|

- (111) 46;06a 2b 013 et dans la nuit - ou le matin plutôt le matin le jour se lève /
014 les chiens le chien - et le petit garçon - i regardent le bocal /
015 et la grenouille a disparu. 010

Les adultes suivent donc de manière générale la chronologie des événements et les présentent en les faisant se succéder les uns après les autres selon leur ordre d'apparition dans la réalité. Mais le contraste PR/PC est également utilisé pour établir une relation de cause/conséquence entre les deux événements :

| | | |
|--------------------------|------------------------|--------------------------------|
| Événement (A) Présent | > | Événement (B) Passé composé |
| Cause----- | Juxtaposition----- | >Conséquence |
| Conséquence----- | <i>parce que</i> ----- | >Cause |
| Conséquence----- | <i>puisque</i> ----- | >Cause |

- (112) 26;00c 15- 048 il est tout content.
049 il a retrouvé !sa! grenouille.
050 enfin i crois en tout cas. 010

- (113) 20;05v 4b 018 et le petit garçon est mécontent, -
019 puisque'il a cassé le bocal. -

La relation cause/conséquence est réalisée, soit par la juxtaposition de deux clauses et le changement de temps, soit par le biais de conjonctions de subordination (*parce que* et *puisque*) et le contraste PR/PC. Dans le cas de l'utilisation de *puisque*, l'ordre de présentation est différent de l'ordre naturel d'apparition des événements. Enfin, on peut noter que le contraste PR/PC joue un rôle au niveau local dans les exemples (111) à (113), mais il existe dans nos données un certain nombre de cas dans lesquels le passé composé, en opposition avec le présent, a un rôle au niveau du texte dans son ensemble, à savoir dans les cas où le passé composé est employé pour encoder à la fois la rétrospection et la continuité thématique :

- (114) 30;10b 15- 050 on sait pas
051 si c'est celle qui s'est enfuit de son bocal, -
052 ou si c'est une autre grenouille,

En ce qui concerne le contraste PC/IMP, ses fonctions diffèrent selon l'identité des sujets qui l'emploient. Toutefois, cinq des huit sujets qui utilisent l'imparfait, le font dans le contexte suivant :

- (115) 40;00p 8- 044 pendant que le petit garçon lui est tombé de l'arbre creux, -
045 surpris par le hibou,
046 qui était caché dans le trou de l'arbre. 010

L'imparfait est souvent situé dans des propositions relatives qui apportent des informations supplémentaires sur le référent introduit dans la proposition principale. Ces informations sont par là même placées en arrière-plan. 46;06a quant à lui se sert de l'imparfait pour encoder un commentaire à la première personne du singulier (116), commentaire que l'on peut considérer comme une sorte de discours intérieur extériorisé.

- (116) 46;06a 7- 041 bien sûr i fait tomber l'essaim .
042 voilà je cherchais
043 c'était l'essaim
044 que je cherchais. 040

Enfin, notons encore un autre emploi de l'imparfait par deux autres sujets. 26;00e et 19;00t encodent l'exposition de l'histoire à l'imparfait avant de passer au présent. Chez ces deux adultes, le changement de temps sert de structuration textuelle.

Les analyses du système temporel chez les adultes de la cohorte (AdA) montrent que ces sujets choisissent le présent comme temps d'ancrage et qu'ils maintiennent ce temps verbal tout au long de la narration. Quant aux alternances temporelles, elles sont peu nombreuses mais remplissent des fonctions variées à tous les niveaux de cohérence : rétrospection d'un événement par rapport à un autre événement, rétrospection par rapport au début du texte, structuration textuelle.

La cohorte (AdB) ancre son discours dans le passé. Toutefois, on trouve cinq occurrences de présent, comme le montre le tableau (21) ci-dessous :

| Temps des verbes | Pourcentage (et nombre) |
|------------------|-------------------------|
| Présent | 3 (5) |
| Passé | 90,5 (140) |
| Imparfait | 39,5 (61) |
| Passé composé | 33 (51) |
| Passé simple | 18 (28) |
| Plus-que-parfait | 6,5 (10) |

Tableau (21) : Pourcentage (et nombre) des temps verbaux dans la cohorte (AdB).

Seulement deux sujets : (24;00f) et (40;00j), ancrent leur narration dans le passé. Mais même chez ces deux sujets, les stratégies sont très différentes quant à la nature et aux fonctions des temps dans la construction des narrations.

Commençons par étudier 40;00j. Dans sa narration, le passé composé encode les événements de premier plan. Il existe cependant une déviation à cette règle. En effet, de l'image 2a à 3a, 40;00j utilise des formes du passé simple pour encoder les événements faisant partie de la trame. Nous expliquons cette déviation par une hésitation chez le locuteur à produire un discours plus "littéraire" au passé simple ou un discours plus oral dans lequel l'emploi du passé composé se justifie pleinement.

Les contrastes les plus fréquemment relevés chez 40;00j sont les contrastes IMP/PC et IMP/PS. Dans les deux cas, l'imparfait remplit les mêmes fonctions. Premièrement, nous relevons des formes de l'imparfait dans des propositions relatives introduisant des verbes d'état :

- (117) 40;00j 7- 051 et l'essaim est tombé, 020
052 et euh: 010 toutes les guêpes qui étaient là,
053 ont commencé à attaquer euh: jim. -

Deuxièmement, l'imparfait sert à introduire les personnages principaux et secondaires de l'histoire (118). Dans ces cas là, il encode des verbes d'état établissant l'existence des référents (*être, avoir*) :

- (118) 40;00j 8- 058 évidemment - dans le trou y avait pas alice /
059 mais y avait une grosse chouette, -

Enfin, un certain nombre d'occurrences de l'imparfait ne rentre pas dans ce cadre d'analyse. Dans ces cas marginaux, on note une utilisation préférentielle de l'imparfait pour les verbes comportant le trait sémantique duratif (*chercher, continuer à*).

Le sujet 24;00f quant à lui, décrit les événements de premier plan au passé simple. Cette utilisation du passé simple est le signe d'une définition "littéraire" de la tâche à accomplir. Comme son compère 40;00j, 24;00f change souvent de temps verbal

(29 changements pour 64 clauses chez 24;00f ; 52 pour 118 chez 40;00j). Mais, contrairement à 40;00j, le contraste qu'il utilise le plus fréquemment est le contraste IMP/PS. L'imparfait est employé dans deux contextes bien précis. Au début de l'histoire pour encoder l'exposition :

- (119) 24;00f 1 - 003 il était une fois un petit garçon, -
004 qui avait avec lui comme compagnons - deuZ animaux un
chien - et une grenouille. -
005 sa grenouille était danZ un bocal. 020
2a 006 une nuit - que l'enfant dormait, -
007 la grenouille s'échappa -

mais également avec des verbes d'état (*être, être fatigué*) ou d'action à caractère duratif (*chercher, crier, jouer*) (120) ; la plupart de ces verbes d'action ayant trait à la continuité thématique mais pas exclusivement.

- (120) 24;00f 3a 013 même le chien cherchait - la petite grenouille. 030
014 alors - euh: il vit que
015 sa grenouille n'était pas dans sa chambre

Plusieurs autres contrastes sont relevés. Il s'agit de l'opposition du PQP avec le PS, le PC ou l'IMP. Dans les trois cas, le plus-que-parfait marque la rétrospection du moment de la situation par rapport au moment en question.

- (121) 24;00f 2b 009 le lendemain matin le petit garçon - vit - que
010 sa grenouille avait disparue. 010

La comparaison des membres de la cohorte (AdB) montre bien les différentes stratégies adoptées par les deux sujets. De cette comparaison, nous attribuons une plus grande importance aux fonctions remplies par les contrastes verbaux qu'aux choix faits quant à la nature des temps verbaux. En effet, les deux sujets parviennent tous les deux à réaliser une narration cohérente tout en utilisant des moyens linguistiques très différents.

Il nous reste encore à examiner la cohorte (AdC) qui comprend un seul sujet : 36;07g. Cet adulte dispose d'un système temporel mixte, puisque 62% des verbes fléchis sont au présent, contre 38% au passé. Parmi les temps du passé, nous relevons 11,5% de plus-que-parfait et de passé composé ; 7,5% d'imparfait et de passé simple.

Le présent, le temps le plus fréquent, encode la successivité des actions réalisées par les participants au cours de la quête de la grenouille. Cette successivité est introduite par une formule de résumé :

- (122) 36;07g 3a 008 il leur est arrivé plein d'aventures au cours de cette recherche,
 3b 009 c'est d'abord le chien
 010 qui: - reste la tête prisonnière dans le bocal / -
 4a 011 et qui se fait mal -
 012 en tombant d'la fenêtre. 040
 6a/6b 013 c'est le chien toujours euh:, -
 014 qui attaque un: uN essaim d'abeilles,
 015 et qui se retrouve euh - pourchassé par toutes ces
 abeilles. 020
 016 alors !i cherchent!
 017 i cherchent
 018 i cherchent toute la journée dans la forêt, 030
 7- 019 i dérangent euh : - un raton dans son trou. -
 8- 020 i dérangent le hibou, -
 10a 021 pis finalement i dérangent encore un cerF, -
 10b 022 et ?au? par hasard - le cerF les conduit euh: danZ un marais.
 14a 023 et dans ce marais ben ma foi i retrouvent tout à fait par
 hasard - dame grenouille / -

Pour ce qui est du plus-que-parfait, il est situé dans l'exposition ainsi qu'à la fin de l'histoire et marque dans les deux cas l'antériorité de l'événement encodé par rapport au moment de parole :

- (123) 36;07g 1- 001 alors c'est une histoire avec un petit garçon - un chien et
 une grenouille, 010
 002 et c'est un petit garçon et un un chien
 003 qui avaient apparemment capturé euh - une petite
 grenouille,
 004 qu'il avait mis danZ un bocal. -

Le passé composé est relevé entre l'exposition et le début de la recherche à proprement parler :

- (124) 36;07g 2a 005 et au cours de la nuit - la petite grenouille euh: - s'est
échappée. 040
 2b 006 (xxx) le matin - le chien - et le p'tit garçon étaient euh touT
 attrapés de ne plus retrouver la grenouille dans le bocal, -
 3a 007 alors i se sont mis en quête d'aller la - la chercher. 050
 008 il leur est arrivé plein d'aventures au cours de cette
 recherche, -

Les deux occurrences d'imparfait quant à elles marquent les états internes du garçon et du chien, tandis que le passé simple est utilisé pour les dernières clauses, dans une formule très proche de la formule conclusive des contes de fée : ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants.

(125) 36;07g 15- 026 et puis ils les laissèrent tous ensemble
027 euh: - vivre - une vie tranquille.
028 et ils s'en repartirent tous heureux.

Bien que l'analyse des trois cohortes montre qu'autant il y a de sujets, autant il y a de stratégies différentes chez les adultes, on peut néanmoins dégager de grandes tendances qui se retrouvent dans la majorité des productions des membres d'une même cohorte et qui changent lorsqu'on passe d'une cohorte à une autre :

- la cohorte (AdA) emploie moins de temps différents (3 contre 5) que (AdB) et (AdC) ;
- (AdA) et (AdC) changent moins fréquemment de temps que (AdB) ;
- nous notons plus de variations au sein de (AdB) qu'au sein de (AdA), (AdC) n'ayant qu'un seul sujet, nous ne pouvons pas tirer de conclusions quant à la variation.

Bien qu'(AdA) n'emploie que trois temps verbaux et change de temps peu souvent, les productions de cette cohorte répondent tout de même aux contraintes imposées par la tâche. Un temps dominant est maintenu et les alternances temporelles remplissent des fonctions très différentes, comme marquer l'antériorité, la structuration textuelle, la continuité thématique. Les deux autres cohortes répondent elles aussi aux exigences de la tâche mais en utilisant d'autres temps et d'autres contrastes. Dans le cas des adultes, les stratégies différentes sont le signe d'une perception différente de la tâche à accomplir, et non d'un système en construction, comme c'est le cas chez les enfants. En effet, les adultes opèrent un choix entre un ancrage au présent opposé à un ancrage au passé, allant de pair avec une conception plus ou moins "littéraire" de la tâche. De plus, ceux qui choisissent un ancrage au passé disposent encore de deux alternatives quant au temps verbal à privilégier : passé composé versus passé simple. L'emploi du passé composé est le reflet d'un discours oral opposé à celui du passé simple qui reflète un style plus formel, proche d'un discours écrit.

V. 5. 5. 4. Aspect lexical chez les adultes

Les sujets adultes expriment de manière fréquente et de manière diversifiée les différents aspects des événements auxquels ils se réfèrent. En effet, 6% de leurs clauses portent une marque aspectuelle lexicale. De plus, cette marque aspectuelle est réalisée à l'aide de quatre moyens linguistiques différents : verbe aspectuel, adverbe, répétition et lexique.

| Aspect | Pourcentage (et nombre) |
|---|-------------------------|
| Verbes aspectuels | 61 (28) |
| <i>être en train de</i> | (8) |
| <i>commencer à/par</i> | (7) |
| <i>continuer à</i> | (5) |
| <i>se mettre à</i> | (4) |
| <i>se mettre en quête de</i> | (1) |
| <i>s'apprêter à</i> | (1) |
| <i>venir de</i> | (1) |
| <i>aller</i> | (1) |
| Adverbes | 28 (13) |
| <i>toujours</i> | (13) |
| Répétitions | 2 (1) |
| Lexique | 9 (4) |
| <i>se remettre à la poursuite</i> | (1) |
| <i>reprendre ses recherches</i> | (1) |
| <i>commencer une longue suite de recherches</i> | (1) |
| <i>continuer ses recherches</i> | (1) |
| Total | 100 (46) |

Tableau (22) : Pourcentage (et nombre) des marques aspectuelles chez les adultes.

Comme on peut le remarquer sur le tableau ci-dessus, il n'y a pas de répartition égale entre les différentes catégories, mais deux catégories l'emportent sur les autres : les verbes aspectuels (61%) et les adverbes (28%) contre le lexique (9%) et les répétitions (2%).

On note une diversification des moyens ainsi que des valeurs aspectuelles qu'ils introduisent. En effet, ces outils encodent cinq phases différentes d'un même événement :

- la continuation d'un événement 48% (22)
continuer ses recherches, continuer à + inf., répétition, toujours, se remettre à la poursuite, reprendre ses recherches
- le début d'un événement 28% (13)
se mettre à/en quête de + inf., commencer une longue suite de, commencer à + inf.
- la progression d'un événement (*être en train de + inf.*) 17,5% (8)
- l'imminence d'un événement (*s'apprêter à + inf., aller + inf.*) 4,5% (2)
- l'achèvement d'un événement (*venir de + inf.*) 2% (1)

Ces résultats montrent que les adultes encodent davantage l'aspect continuatif et inchoatif d'un événement. Ceci peut s'expliquer par les outils dont ils disposent dans la langue et dont ces sujets utilisent d'ailleurs tout l'éventail. Mais il existe une autre explication à ce phénomène, liée à la continuité thématique. En effet, si l'on observe plus précisément sur quoi portent ces marques aspectuelles de début et de continuation, on peut remarquer que plus de la moitié concerne la recherche de la grenouille, soit le début de la recherche, soit la continuation de la recherche après interruption. Enfin, en ce qui concerne les autres aspects, la part du pauvre leur revient avec néanmoins 18% des occurrences allant au seul aspect progressif.

V. 6. DEVELOPPEMENT DE LA REFERENCE TEMPORO-ASPECTUELLE DE 3/4 ANS A L'AGE ADULTE

Après avoir examiné le système temporo-aspectuel par tranche d'âge, nous observons maintenant son évolution de façon transversale.

V. 6. 1. Les erreurs de 3/4 ans à l'âge adulte

Nous procédons ici à une comparaison du nombre et des types d'erreurs relevés sur les formes verbales à travers les âges. Une étude quantitative mais également qualitative de ces phénomènes peut contribuer à apporter un certain éclairage sur le stade de développement des enfants (Ochs, 1985). En effet, les erreurs sont les indices d'une connaissance incomplète du domaine considéré, leur analyse un moyen de connaître les parties du système qui ne sont pas encore complètement automatisées. Le tableau (23) ci-dessous est un tableau récapitulatif concernant le nombre et les différents types d'erreurs sur le verbe fléchi les plus fréquemment rencontrés dans nos données.

| Erreurs | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Index de fréquence ⁶¹ | 2 | 6.5 | 4.5 | 1.5 | - |
| Surgénéralisation au PS | 36 (4) | 46 (28) | 41,5 (10) | 70 (7) | - |
| Auxiliaire PC | 37 (3) | 16,5 (10) | 16,5 (4) | - | - |
| Accord Sujet/Verbe | 18 (2) | 10 (6) | 8,5 (2) | 10 (1) | - |
| <i>il a ≠ il y a</i> | - | 18 (11) | 4 (1) | - | - |
| Autres | 18 (2) | 10 (6) | 29 (7) | 20 (2) | - |
| Total | 100 (11) | 100 (61) | 100 (24) | 100 (10) | - |

Tableau (23) : Index de fréquence, pourcentage et nombre d'erreurs par type en fonction de l'âge.

Les résultats montrent que du point de vue quantitatif, le nombre d'erreurs sur les verbes fléchis ne connaît pas une courbe unidirectionnelle : les enfants de 5 et de 7 ans présentent un index de fréquence supérieur à celui des 3/4 ans et inférieur à celui des 10/11 ans, celui des adultes étant nul. Cette observation va à l'encontre de l'attente d'une diminution progressive en fonction de l'âge des sujets. Néanmoins, il faut veiller à ne pas interpréter de manière erronée la présence ou au contraire l'absence d'erreurs. En effet, si il est clair que la présence d'erreurs est le signe d'une maîtrise partielle d'un

⁶¹ Ici l'index de fréquence correspond au nombre d'erreurs pour 100 verbes fléchis.

domaine, par contre l'absence d'erreurs peut s'expliquer de deux manières : soit ce domaine n'est pas utilisé, soit il est déjà maîtrisé par les sujets. C'est en tenant compte de ce nouvel éclairage, ainsi que de l'observation des différents types d'erreurs relevés dans nos données que nous analysons le tableau (23).

La première remarque à formuler concerne la diminution de l'éventail des types d'erreurs en fonction de l'âge des sujets. Cet éventail est plus restreint à partir de l'âge de 11 ans, ce qui semble indiquer une plus grande maîtrise d'au moins certains aspects des verbes et de leur conjugaison. À 10/11 ans par exemple, les enfants n'hésitent plus entre utiliser l'auxiliaire *avoir* ou *être* pour former le passé composé, ou encore ne commettent plus d'erreurs sur la forme présentationnelle *il y a*. Une des principales différences observables est le plus haut pourcentage d'erreurs des enfants de 5, 7 et surtout de 10/11 ans sur les formes du passé simple par rapport aux 3/4 ans. Ces résultats ne sont pas synonymes d'une maîtrise du passé simple par les plus jeunes enfants, puisqu'en fait le passé simple est beaucoup moins utilisé par les 3/4 ans que par les plus âgés. D'une part, cela est le signe que la conjugaison du passé simple n'est pas encore complètement automatisée chez les plus âgés qui surgénéralisent les formes des verbes du premier groupe aux verbes du deuxième et du troisième groupe. D'autre part, cette utilisation "à tout prix" des formes du passé simple est un indice du fait que les enfants se situent bien dans un cadre de texte narratif.

V. 6. 2. Développement des clauses à verbe non fléchi

Dans les parties précédentes, nous avons vu que le nombre, le type ainsi que la fonction des clauses à verbe non fléchi diffèrent en fonction de l'âge des sujets. Le tableau (24) suivant est une récapitulation de ces résultats.

| Clauses à verbe non fléchi | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Index de fréquence | 8.5 | 6 | 3 | 7.5 | 13.5 |
| 1) "Labelling" | 45,5 (24) | 27 (17) | 16,5 (3) | 8,5 (4) | - |
| 2) Ellipse du verbe | 27 (14) | 25,5 (16) | 44,5 (8) | 21 (10) | 25,5 (26) |
| 3) Adverbiales | 15 (8) | 18,5 (13) | 5,5 (1) | 16,5 (8) | 25,5 (26) |
| 4) Participiales | 3,5 (2) | 3,5 (3) | 28 (5) | 16,5 (8) | 14,5 (15) |
| 5) Gérondives | 3,5 (2) | - | - | 12,5 (6) | 14,5 (15) |
| 6) Infinitives | - | 13,5 (9) | 5,5 (1) | 16,5 (8) | 7 (7) |
| 7) Autres | 5,5 (3) | 8,5 (6) | - | 8,5 (4) | 13 (13) |

Tableau (24) : Pourcentage (et nombre) des différents types de clauses à verbe non fléchi en fonction de l'âge.

En se basant sur le tableau ci-dessus, on peut remarquer que l'index de fréquence des clauses à verbe non fléchi passe par trois stades. L'index est relativement semblable chez les enfants de 3/4 ans et de 5 ans, diminue dans les productions des 7 ans avant de reprendre son envol et de culminer à 13.5 chez les adultes. Ces résultats sont synonymes d'une complexification du discours en fonction de l'âge. Cette lecture des résultats est confortée par l'analyse de la répartition de ces types de structure en fonction de l'âge. Les 3/4 ans et les 5 ans présentent un profil assez semblable, dans la mesure où ils privilégient les catégories "labelling" et ellipse du verbe avec toutefois un pourcentage plus important dans ces deux catégories pour les sujets les plus jeunes. À 7 ans, les clauses sans verbe ont encore un pourcentage plus élevé, par contre, le "labelling" n'occupe plus que la troisième position derrière les participiales. Cette tendance s'accroît encore davantage chez les 10/11 ans. Mais on peut remarquer par ailleurs, que d'autres outils prennent une place plus importante tels que les adverbiales, les infinitives ou les gérondives, comme c'est également le cas chez les adultes.

Cette première analyse quantitative est complétée par une observation qualitative des fonctions remplies par ces formes en fonction de l'âge, ce qui permet un aperçu plus juste des changements qui ont lieu de 3/4 ans à l'âge adulte.

1) "Labelling"

Le nombre d'occurrences de "labelling" diminue progressivement en fonction de l'âge pour disparaître complètement chez les adultes. Cette courbe développementale indique que les sujets les plus jeunes (3/4 et 5 ans) se bornent à introduire des référents sur la scène, sans leur attribuer d'actions. Cette façon de procéder reflète la stratégie de ces enfants à se baser sur les images pour construire leur discours.

2) Ellipse du verbe

L'index de fréquence des ellipses verbales reste à peu de chose près le même de 3/4 à 10/11 ans. Nous notons toutefois son augmentation entre 10/11 ans et l'âge adulte. Les enfants utilisent ce procédé pour exprimer les actions identiques du petit garçon et de son chien dans deux clauses successives, alors que les adultes s'en servent pour lier les actions simultanées d'un même acteur. Dans les deux cas, les ellipses rendent le discours plus cohésif mais expriment des notions différentes de simultanéité. De plus, nous pouvons ajouter que le comportement langagier des adultes est le reflet de la perspective qu'ils adoptent pour raconter l'histoire, puisque dans leurs productions la référence au couple garçon/chien est supérieure à celle des enfants. Aussi leur arrive-t-il moins souvent qu'aux enfants de parler des actions des deux participants de manière séparée.

3) Adverbiales (cat. 3), participiales (cat. 4) et gérondives (cat. 5)

Nous rassemblons ces types de clauses à verbe non fléchi, dans la mesure où elles connaissent un développement relativement similaire chez nos sujets, à savoir une apparition tardive avec des occurrences peu nombreuses, puis une augmentation chez les adultes. De plus, ces clauses introduisent des compléments circonstanciels à valeurs sémantiques variées : cause, conséquence, but, etc. Ces valeurs sémantiques se diversifient avec l'âge, comme nous le verrons dans la partie portant sur la subordination.

4) Infinitives

Ce n'est qu'à l'âge de 10/11 ans que les infinitives ont un index de fréquence égal ou supérieur à 1. Elles sont majoritairement du type suivant :

(126) 10;08n 13a 045 le chien i disa - le garçon disa
046 de se taire au chien.

Dans ce cas là, il s'agit d'un infinitif utilisé comme complément d'objet du verbe de la clause précédente. Par contre, les rares occurrences d'infinitives relevées chez les plus jeunes se présentent plutôt sous la forme qui suit :

(127) 07;08t 4a 014 et le jean regarda le chien
015 tomber, RIRES -

c'est-à-dire comme moyen de promouvoir l'objet d'une clause en position de sujet, ce qui est aussi réalisé par les adultes par le biais des relatives.

V. 6. 3. Développement des temps d'ancrage

Après avoir observé l'évolution des formes verbales comportant des erreurs et des clauses à verbe non fléchi, passons à l'examen des temps d'ancrage adoptés par les sujets en fonction de leur âge.

| Temps d'ancrage $\geq 75\%$ | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-----------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Présent | 10 | 10 | 5 | 7 | 9 |
| Passé | 1 | 3 | 7 | 4 | 2 |
| Mixte | 3 | 7 | - | 1 | 1 |
| (Présent) | (2) | (2) | - | (1) | (1) |
| (Passé) | (1) | (5) | - | - | - |

Tableau (25) : Nombre de sujets en fonction du temps d'ancrage de 3/4 ans à l'âge adulte.

Le tableau (25) montre que 58,5% des sujets favorisent le présent comme temps d'ancrage dans leur narration. Cette tendance est particulièrement claire chez les 3/4 ans, les 5 ans et les adultes. Elle s'explique par un traitement plus déictique, plus focalisé sur le ici-et-maintenant de la tâche par les plus jeunes sujets. Par contre, il ne nous est pas possible d'interpréter les résultats des adultes de la même manière. En ce qui les concerne, nous attribuons la domination du présent à la définition qu'ils se font de la tâche à accomplir, c'est-à-dire raconter une histoire pour un enfant sur un mode plus vivant, plus direct, moins "littéraire" que les sujets qui optent pour un temps d'ancrage au passé. Ce sont en effet plus particulièrement les 7 ans et les 10/11 ans, qui fréquentent l'école primaire, qui choisissent cette deuxième stratégie. On constate par là même l'influence des activités scolaires telles que la compréhension et la production d'histoires orales et écrites, la lecture. Ce changement confirme également l'hypothèse selon laquelle les enfants passent de l'âge de 5 ans à l'âge de 7 ans d'un mode descriptif à un mode narratif. De plus, le tableau (25) ci-dessus montre une quasi-disparition, à partir de 7 ans, des narrations mixtes, dans lesquelles les locuteurs effectuent des va-et-vient entre les temps du passé et le présent. Plus de 20% et 30% chez les 3/4 ans et les 5 ans emploient cette stratégie qui ne respecte pas le principe d'un temps dominant. Ils passent d'un temps à un autre sans motivation fonctionnelle apparente.

Nous pouvons également nous demander si les stratégies des enfants et des adultes francophones quant à la sélection et au maintien d'un temps d'ancrage, différent de celles d'autres sujets dans d'autres langues. Plusieurs recherches ayant étudié cet aspect, nous avons la possibilité de comparer nos résultats aux leurs : Aksu-Koç (1994) sur le turc, Bamberg (1987) sur l'allemand, Berman (1988) sur l'hébreu, Hickmann &

Roland (1992) sur l'anglais et le français, Sebastián & Slobin (1994) sur l'espagnol, Stephany (1994) sur le grec⁶².

| Langues | Temps | 3 ans | 4 ans | 5 ans | 7 ans | 9 ans | 10 ans | 11 ans | Adultes |
|----------------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|-------|--------|--------|---------|
| Hébreu (N=16) | PR | 12,5 | 6 | 25 | 6,5 | - | | 25 | 44 |
| | PA | 31,5 | 56,5 | 62,5 | 87 | 94 | | 75 | 50 |
| | M | 56 | 37,5 | 28 | 6,5 | 6 | | - | 6 |
| Grec (N=10) | PR | | | - | - | - | | | 30 |
| | PA | | | 100 | 90 | 80 | | | 50 |
| | M | | | - | 10 | 20 | | | 20 |
| Turc (N=10) | PR | 30 | | 40 | | 70 | | | 60 |
| | PA | 10 | | 30 | | 30 | | | 40 |
| | M | 60 | | 30 | | - | | | - |
| Allemand (N=8/9) | PR | | 100 ⁶³ | 75 | | 75 | | | 87,5 |
| | PA | | - | 25 | | 25 | | | 12,5 |
| | M | | - | - | | - | | | - |
| Espagnol (N=12) | PR | | 16,5 | 25,5 | | 67 | | | 83,5 |
| | PA | | 67,5 | 58,5 | | 33 | | | 16,5 |
| | M | | 16,5 | 16,5 | | - | | | - |
| Anglais (N=20/15) | PR | | 35 | | 55 | | 45 | | 86,5 |
| | PA | | 50 | | 45 | | 55 | | 13,5 |
| | M | | 15 | | - | | - | | - |
| Français (N=10) | PR | | 90 | | 90 | | 70 | | 90 |
| | PA | | 10 | | 10 | | 30 | | 10 |
| | M | | - | | - | | - | | - |

Tableau (26) : Pourcentage des différents types d'ancrage en fonction de l'âge et de la langue.

Les résultats des adultes sur le tableau (26) nous permettent d'établir des sous-groupes de langues en fonction du temps d'ancrage favorisé par les locuteurs de ces langues : l'hébreu et le grec préfèrent un ancrage au passé ; l'allemand, l'espagnol, l'anglais et le français optent pour l'ancrage au présent ; le turc se situant à mi-chemin entre ces deux pôles mais en étant tout de même plus proche du second groupe que du premier. Il nous faut cependant être prudent quant à la validité de cette dernière remarque eu égard aux résultats de Hickmann & Roland (1992) en français. En effet,

⁶² À l'exception de Hickmann & Roland (1992) qui font produire des récits à partir de deux séries d'images différentes, ces recherches utilisent toutes le support de la "Grenouille".

⁶³ Chez les germanophones, il s'agit en fait des tranches d'âge suivantes : 3/4, 5/6, 9/10 et adultes.

contrairement à nos résultats dans lesquels la préférence des adultes francophones pour le présent n'est pas si fortement marquée, ceux d'Hickmann & Roland (1992) soulignent une nette tendance des adultes francophones à privilégier ce type d'ancrage (90% contre 75% dans nos données). Mais, ces différences peuvent trouver leur origine dans le matériel utilisé : Hickmann & Roland (1992) se servent de deux séries de 6 et 7 images représentées sur une page unique, ce qui peut avoir pour conséquence un mode plus descriptif et donc une domination de l'ancrage présent.

Le tableau (26) souligne donc qu'il existe bien des préférences culturelles quant au choix du temps d'ancrage, bien qu'à l'exception des grecs et des hébreux, tous les sujets préfèrent le présent au passé. Cette préférence générale pour le présent est certainement liée aux caractéristiques de la tâche et de la procédure : une histoire basée sur des images statiques que le locuteur garde sous les yeux au moment de la production. En effet, même chez les grecs où les contes sont racontés de manière générale au passé, on trouve un nombre non négligeable de productions ancrées dans le présent. Néanmoins, dans une étude sur la narration, Erguvanli-Taylan (1987) observe l'utilisation du présent turc pour rapporter un film immédiatement après son visionnement. Dans cette expérience 70% des narrateurs utilisent le présent en *-iyor* comme temps d'ancrage, ce qui tend à minimiser - tout au moins en turc - l'influence des images statiques sur l'utilisation du présent.

Pour ce qui est des enfants, deux remarques principales s'imposent. La première concerne les systèmes mixtes qui diminuent dans toutes les langues en fonction de l'âge. À partir de 7 ans, il existe un pourcentage très faible de sujets (2%) qui ne se bornent pas à un temps dominant mais passent du présent au passé et inversement. Nous pouvons encore souligner une tendance générale à l'apparition et à l'augmentation des productions ancrées dans le passé pour les tranches d'âge moyennes (7 ans et 10/11 ans). Mais, il est difficile de tirer des conclusions claires sur le développement, dans la mesure où dans plusieurs langues, les enfants les plus jeunes ont déjà 4 ans, voire 5 ans dans le cas du grec, au moment du premier enregistrement. Cet état de choses ne nous permet donc pas de savoir qu'elles sont les stratégies de leurs cadets et à quel stade développemental ils se situent. Néanmoins, il semble que les habitudes culturelles transmises par l'école primaire soient à l'origine des changements dans les productions. Cette remarque s'adapte bien à nos propres résultats, puisque le pourcentage de productions ancrées au passé passe de 15% chez les 5 ans à 58,5% chez les 7 ans, pour ensuite diminuer à 33,5% chez les 10/11 ans. Ces résultats contredisent en partie ceux de Hickmann et Roland (1992) qui relèvent 10% pour les 5 ans et les 7 ans, 30% pour les 10/11 ans. Là encore nous pouvons imputer ces différences au matériel utilisé.

En conclusion, nous pouvons observer un certain nombre de différences dans les productions des sujets qui sont liées aux habitudes culturelles auxquelles ces sujets

sont exposés. Cependant, les profils sont assez semblables des uns aux autres, et cela peut s'expliquer par une exposition à des cultures somme toute assez proches. Nous soupçonnons que l'étude de productions réalisées dans des contextes culturels plus éloignés (langue à tradition orale ; enfants non scolarisés) révéleraient des différences plus flagrantes.

V. 6. 4. Développement des temps des verbes

Nous venons d'observer le développement du temps d'ancrage choisi en fonction de l'âge des sujets. Regardons l'influence de ce choix sur celui des différents temps utilisés.

| Temps des verbes | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Présent | 77,5 (452) | 60 (577) | 56,5 (303) | 65 (377) | 69 (448) |
| Passé | 17 (100) | 37 (356) | 43 (231) | 34,5 (199) | 30,5 (198) |
| Imparfait | 5,5 (31) | 15 (143) | 9 (49) | 10,5 (61) | 12 (78) |
| Passé composé | 7 (40) | 10,5 (101) | 11 (58) | 6,5 (38) | 12,5 (82) |
| Passé simple | 3 (17) | 9,5 (91) | 21 (114) | 15,5 (90) | 4,5 (30) |
| Plus-que-parfait | 2 (12) | 2 (21) | 2 (10) | 2 (10) | 2,5 (16) |
| Autres | 3 (19) | 3 (29) | 0,5 (3) | 0,5 (4) | - (1) |

Tableau (27) : Pourcentage (et nombre) des temps des verbes en fonction de l'âge.

Les résultats du tableau (27) permettent de faire de nombreuses remarques sur la trajectoire développementale dans le domaine du temps chez nos sujets francophones. Tout d'abord les chiffres concernant le présent et le passé suivent des trajectoires presque diamétralement opposées : chez les 3/4 ans, le présent représente plus de 3/4 des occurrences contre moins d'un quart pour le passé ; les tranches d'âge intermédiaires utilisent plus de formes verbales au passé aux dépens du présent dont les occurrences diminuent avant d'augmenter à nouveau chez les adultes. En ce qui concerne les temps du passé, ils connaissent un développement qui leur est propre. L'imparfait est faiblement représenté chez les 3/4 ans (5,5%), puis le pourcentage augmente et se stabilise entre 10 et 15%. Le passé composé et le passé simple connaissent un développement semblable jusqu'à l'âge de 10/11 ans, à savoir une augmentation progressive jusqu'à 7 ans, puis une diminution. Ensuite, leurs chemins se séparent, puisque le pourcentage de passé composé passe de 6,5% à 12,5% chez les adultes et celui du passé simple de 15,5% à 4,5%. Ces résultats reflètent une fois de plus l'influence des textes littéraires auxquels les enfants sont exposés à l'école. Mais, ils montrent également la place du passé simple dans le discours oral, puisqu'en français, exception faite d'un style très formel, le passé simple est remplacé par le passé

composé dans les discours oraux. Cette place est soulignée entre autres par Grévisse : "le passé simple a presque totalement disparu de la langue parlée... Dans la langue écrite, il reste de plein usage : tant dans les journaux...que dans la littérature" (Grévisse, 1993:1253). Le plus-que-parfait quant à lui est peu représenté et son pourcentage n'augmente que faiblement avec l'âge. Enfin, la catégorie "autres" disparaît presque complètement avec l'âge. Il s'agit principalement de formes du futur, du futur simple mais surtout du futur périphrastique.

V. 6. 5. Développement des alternances temporelles

Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, il est encore plus intéressant de voir comment les temps se combinent au sein d'une même production plutôt que de les observer de manière individuelle. Aussi, dans la suite de notre propos allons-nous nous pencher sur le nombre, la nature et les fonctions des principales alternances temporelles relevées dans nos données.

| Changements de temps | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------|-------------------|-----------------|-----------------|------------------------|-------------------|
| Index de fréquence | 20 | 25 | 30.5 | 20.5 | 32.5 |
| Nbre moyen/sujet | 9 | 13 | 14 | 11 | 13,5 |
| Cohorte A=Présent | 5,5 | 7,5 | 11,5 | 6 | 8,5 |
| Cohorte B=Passé | 28 | 22 | 18 | 20 | 40,5 |
| Cohorte C=Mixte | 13,5 | 17 | - | 6 | 8 |

Tableau (28) : Index de fréquence et nombre moyen de changements de temps par sujet en fonction de l'âge.

Du point de vue quantitatif, il n'y pas beaucoup d'évolution en fonction de l'âge : l'index de fréquence ainsi que le nombre moyen par sujet n'augmente que légèrement entre 3/4 ans et 10/11 ans, voire même à l'âge adulte, ce qui infirme notre hypothèse de départ. Mais si l'on regarde la répartition des changements par cohorte, on se rend compte que les cohortes ancrées dans le passé ont un nombre moyen d'alternances temporelles beaucoup plus élevé que les autres cohortes, et ce, indépendamment de l'âge des sujets. Cette remarque explique du même coup les résultats quantitatifs, dans la mesure où les productions à ancrage passé sont les moins représentées dans l'ensemble de nos données. Lorsqu'un sujet choisit le présent comme temps d'ancrage, il réalise beaucoup moins d'alternances temporelles et par là même, insiste sur le caractère successif des événements. Le texte produit a moins de relief, les éléments qui le composent sont moins hiérarchisés.

Pour ce qui est de la nature des contrastes temporels dominants en fonction de l'âge, nos données ne révèlent que très peu de variations, comme on peut le constater sur le tableau page suivante.

| Contrastes | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Cohorte A | PR/PC | PR/PC | PR/PC | PR/PC | PR/PC |
| Cohorte B | PR/IMP | PS/IMP | PS/IMP | PS/IMP | PC/IMP |
| Cohorte C | PR/PC | PR/PC | - | PR/PS | PC/IMP |

Tableau (29) : Contrastes temporels dominants en fonction du type de cohorte et de l'âge.

Les rares différences relevées dépendent en fait du temps dominant choisi par les sujets dans une tranche d'âge et de leur plus ou moins grand maintien tout au long de la narration. De plus, il faut tenir compte des variations individuelles au sein d'une même cohorte. Il en va de même pour les variations concernant les fonctions des alternances et le rôle attribué à chaque temps du verbe à l'intérieur du système. De grandes tendances apparaissent néanmoins de façon assez claire. D'une part, plus les enfants avancent en âge, plus les alternances auxquelles le chercheur ne trouvent de réelles motivations fonctionnelles, diminuent. D'autre part, nous observons que les jeunes enfants (3/4 ans et 5 ans) n'attribuent pas encore une fonction précise à un temps du verbe. Les événements de premier plan peuvent par exemple être encodés au présent ou au passé composé ou encore à l'imparfait au sein d'une seule et même production narrative. Cette tendance est plus nette dans les productions ancrées dans le passé ou à système mixte que dans celles ancrées au présent. Enfin, les changements temporels ont une portée de plus en plus large en fonction de l'âge des sujets. Les caractéristiques temporelles inhérentes aux verbes sont à l'origine des alternances temporelles chez les plus jeunes. Dans un deuxième temps, les alternances permettent de créer des contrastes interphrastiques locaux du type cause-conséquence. Plus les enfants avancent en âge, plus ils utilisent les changements de temps à des fins discursives, comme pour structurer le texte en parties distinctes (exposition versus développement) ou pour hiérarchiser les événements (premier plan versus arrière-plan).

V. 6. 6. Développement de l'aspect lexical

Enfin, il nous reste à examiner le développement des sujets pour ce qui est de l'encodage des différentes phases d'un événement :

| Formes | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Index de fréquence ⁶⁴ | 3.5 | 3 | 3.5 | 3.5 | 7 |
| Verbes aspectuels | 24 (5) | 40 (12) | 11 (2) | 33 (7) | 61 (28) |
| Adverbes aspectuels | 47,5 (10) | 33 (10) | 50 (9) | 57 (12) | 31,5 (13) |
| Répétitions | 28,5 (6) | 23 (7) | 22,5 (4) | 9,5 (2) | 2 (1) |
| <i>Re-</i> + Verbe | - | 4 (1) | 16,5 (3) | - | - |
| Lexique | - | - | - | - | 8,5 (4) |
| Total | 100 (21) | 100 (30) | 100 (18) | 100 (21) | 100 (46) |

Tableau (30) : Index de fréquence, pourcentage (et nombre) des différents types d'expressions aspectuelles en fonction de l'âge.

À l'exception des adultes dont l'index de fréquence des expressions aspectuelles est deux fois plus élevé que chez les enfants, nous ne notons pas de différence quantitative en fonction de l'âge. Pour ce qui est des différents types d'expressions aspectuelles, nous pouvons observer tout d'abord l'apparition des formes *re-* + verbe chez les enfants de 5 ans et leur utilisation jusqu'à l'âge de 7 ans. Nous notons encore une diminution des répétitions employées comme marque aspectuelle. Enfin, à l'âge adulte, le lexique joue un rôle non négligeable dans le marquage de l'aspect lexical ; ces deux dernières remarques allant dans le sens d'une grammaticalisation des outils.

Mais qu'en est-il de la valeur sémantique de ces formes ?

⁶⁴ L'index de fréquence correspond au nombre de marqueurs aspectuels pour 100 verbes fléchis.

| Aspect | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-------------|---------------------------------|--------------------------------------|--|----------------------------|----------------------------------|
| Imminent | 9,5 (2) VA, AA ⁶⁵ | - | 5,5 (1) VA | 10 (2) AA, VA | 4,5 (2) VA |
| Inchoatif | 9,5 (2) VA | 13,5 (4) VA | - | 5 (1) VA | 28 (3) VA, Lex. |
| Progressif | 5 (1) VA | 26,5 (8) VA | - | 5 (1) VA | 17,5 (8) VA |
| Continuatif | 71 (15) AA, Rép. | 60 (18) AA, <i>re + V</i> Rép. | 94,5 (17) AA, <i>re + V</i> , VA, Rép. | 80 (17) VA, AA, Rép. | 48 (22) VA, Lex., AA, Rép. |
| Régressif | - | - | - | - | - |
| Conclusif | 5 (1) AA | - | - | - | - |
| Achévé | - | - | - | - | 2 (1) VA |
| Total | 100 (21) | 100 (30) | 100 (18) | 100 (21) | 100 (46) |

Tableau (31) : Pourcentage (et nombre) de valeurs sémantiques en fonction de l'âge.

Le tableau ci-dessus montre que les sujets francophones préfèrent présenter les événements en cours de déroulement, en insistant sur leur aspect continuatif, progressif ou inchoatif. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'Aksu-Koç (1994) sur le turc et de Sebastián & Slobin (1994) sur l'espagnol. En effet, ils montrent eux aussi une apparition précoce de ces deux aspects, ainsi qu'une fréquence d'utilisation importante aux différents âges.

Les résultats d'Aksu-Koç (1994) et de Sebastián & Slobin (1994) confortent également nos propres résultats en ce qui concerne la trajectoire développementale des différents types d'outils lexicaux employés pour marquer l'aspect. En effet, ils observent une plus grande utilisation des répétitions et des adverbes chez les jeunes enfants contre celle de verbes aspectuels chez les adultes. Aksu-Koç (1994) explique ce développement par une portée plus limitée des adverbes, opposée à une portée plus large des verbes aspectuels. Nos données nous encouragent à défendre ce point de vue, dans la mesure où la plupart des verbes aspectuels sont utilisés par les adultes pour maintenir la continuité thématique.

Dans ce domaine aussi, nous pouvons donc constater une grammaticalisation des outils linguistiques en fonction de l'âge. De plus, plus les enfants avancent en âge, plus ces formes sont motivées par des processus supérieurs. En effet, chez les jeunes

⁶⁵ VA = verbe aspectuel ; AA = adverbe aspectuel ; Rép. = répétition ; Lex. = lexique.

enfants, l'emploi de l'aspect est motivé par le plan local, alors que chez les plus âgés, c'est le plan global qui régit leur utilisation.

V. 7. DEVELOPPEMENT DES CONNECTEURS DE 3/4 ANS A L'AGE ADULTE

Dans cette partie, nous étudions la façon dont le système des connecteurs se développe de 3 à 11 ans, et aussi, comment il est mis en oeuvre dans la réalisation d'une tâche narrative à l'âge adulte. Nous nous penchons plus particulièrement sur les différences observées en fonction de l'âge, mais également sur l'influence de l'état du système sur la constitution d'un récit, et par là même, nous examinons dans quelle mesure les sujets obéissent ou non aux contraintes propres à un discours narratif en français à l'adresse d'un auditeur. Enfin, nous comparons nos résultats en français aux résultats d'études portant sur d'autres langues.

Tout d'abord, quelques considérations d'ordre quantitatif. Le tableau (32) ci-dessous donne le nombre total, l'index de fréquence, le nombre moyen de connecteurs par sujet, le pourcentage de clauses comprenant au moins un connecteur et celui des clauses en comprenant plus d'un.

| Les connecteurs | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|---|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Nbre total de connecteurs | 444 | 807 | 308 | 344 | 498 |
| Index de fréquence | 71.5 | 78.5 | 55.5 | 52.5 | 66 |
| Nbre moyen de connecteurs | 32 | 40 | 25,5 | 28,5 | 41,5 |
| % de clauses comprenant au moins 1 connecteur | 60 | 67 | 50 | 47,5 | 56,5 |
| % de clauses comprenant plus d'1 connecteur | 7 | 8 | 2,5 | 3 | 9 |

Tableau (32) : Les connecteurs par tranche d'âge.

À partir du tableau (32), nous pouvons dégager trois phases principales dans le développement du système des connecteurs depuis 3/4 ans jusqu'à l'âge adulte. En effet, nos sujets les plus jeunes (3/4 ans et 5 ans) utilisent un nombre important de connecteurs : plus de 60% de leurs clauses contiennent au moins un connecteur interphrastique ; ce sont également ces sujets pour lesquels les index de fréquence sont les plus élevés. Plus tard, nous percevons un léger fléchissement : moins de 50% des clauses des 7 ans et des 10/11 ans comprennent un connecteur, les index de fréquence étant pour ces tranches d'âge, respectivement 55.5 et 52.5. Enfin, chez les adultes le pourcentage de clauses comprenant au moins un connecteur augmente à nouveau. Ce pourcentage est de 56,5 pour un index de fréquence de 66.

Par ailleurs, à partir de 10/11 ans, de fortes variations concernant la fréquence d'utilisation des connecteurs par sujet apparaissent. On relève dans ce groupe d'âge un écart allant de 11 connecteurs à 52 connecteurs par production. Il en va de même chez

les adultes, puisque 41% des clauses du sujet qui en emploie le moins contiennent au moins un connecteur interphrastique, contre 83% des clauses pour celui qui en emploie le plus. Ces résultats s'opposent à ceux des plus jeunes sujets chez qui les variations sont plus faibles et ce, tout particulièrement chez les 7 ans. En effet, à cet âge, le nombre de connecteurs pour dix sujets sur douze se situe entre 20 et 40. Seulement deux sujets ont des comportements linguistiques différents : le sujet 07;04c qui n'utilise que 7 connecteurs, et 07;10p qui en utilise 54.

Une autre différence concerne le pourcentage de clauses comprenant plus d'un connecteur. Dans ce domaine aussi le développement connaît une inflexion à l'âge de 7 et de 10/11 ans. En effet, 7 et 8% des clauses des 3/4 ans et des 5 ans comprennent plus d'un connecteur, puis nous relevons une diminution chez les 7 et 10/11 ans avec respectivement 2,5 et 3%, et une augmentation dans les productions des adultes dont le pourcentage est le plus haut avec 9% des clauses. C'est presque exclusivement dans la production des adultes que l'on remarque la combinaison de plusieurs connecteurs à l'intérieur d'une même clause, comme c'est le cas dans la narration de 40;00j.

- (128) 40;00j 1- 001 il étaiT une fois un petit garçon jules - son chien jim - et sa grenouille euh: alice. 010
 002 et le soir / - avant de s'endormir
 003 jules et jim mettaient alice dans son bocal. 030

Les résultats obtenus par Berman (1988) sur le développement des connecteurs sont beaucoup plus faibles que nos propres résultats. En effet, ses données montrent que jusqu'à 9 ans, 25 à 30% des clauses commencent par un connecteur ; à partir de 11 ans, ce pourcentage diminue pour n'atteindre plus que 15%. Mais il faut rester prudent quant aux conclusions à tirer de cette comparaison. Berman travaille sur l'hébreu avec des enfants de 3 à 11 ans ainsi qu'avec des adultes. Elle utilise également la tâche quasi-expérimentale de la "Grenouille". Néanmoins, sa définition d'un connecteur est bien plus étroite que la nôtre, ce qui entraîne de sa part la prise en compte d'un éventail bien plus restreint de formes. En effet, Berman place sous le terme de marqueurs de connectivité les déictiques, les adverbes de séquentialité et les subordonateurs introduisant des adverbiales de temps et/ou logiques. En ce qui nous concerne, nous rajoutons à ces trois catégories, la conjonction de coordination *et*, des expressions adverbiales, les pronoms relatifs, les subordonateurs introduisant les complétives et les interrogatives indirectes. Par contre, nos résultats sont davantage comparables à ceux de Ragnasdottir (1992) qui travaille sur l'islandais et dont les catégories utilisées sont bien plus proches des nôtres, puisqu'elle comptabilise aussi bien les connecteurs des propositions principales que ceux de tous les types de subordonnées. Le tableau (33) ci-après compare nos résultats aux siens.

| Langues | 3/4 ans | 5 ans | 7 ans | 9 ans | 10/11 ans | Adultes |
|-----------|---------|-------|-------|-------|-----------|---------|
| Français | 60 | 67 | 50 | - | 47,5 | 56,5 |
| Islandais | - | 57,5 | 69,2 | 69,7 | - | 73 |

Tableau (33) : Pourcentage de clauses comprenant au moins un connecteur en français et en islandais par tranche d'âge.

Il reste néanmoins qu'à l'exception des 5 ans, les sujets islandais utilisent plus de connecteurs que les sujets francophones.

Comme nous venons de le constater, le développement du système de nos sujets ne suit donc pas une trajectoire claire du point de vue quantitatif. Mais, il est bien entendu nécessaire de considérer également les systèmes d'un point de vue qualitatif. Les enfants emploient-ils les mêmes types de connecteurs ? Dans quelles fonctions ? Si non, comment les formes et les fonctions se diversifient-elles ?

Le tableau suivant donne l'index de fréquence et le nombre des différents types de connecteurs relevés dans notre corpus par tranche d'âge.

| Types de connecteurs | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------------|----------------|--------------|--------------|------------------|----------------|
| Déictiques | 9 (57) | 8 (80) | 1.5 (7) | 1 (8) | 3.5 (18) |
| Coord. T/A | 49 (305) | 57.5 (589) | 45.5 (253) | 38 (239) | 35 (262) |
| Subord. T/A | 0.5 (2) | 1.5 (17) | 1 (5) | 2.5 (16) | 2 (16) |
| Coord. logiques | 4 (26) | 2 (23) | 3 (18) | 4 (26) | 9 (45) |
| Subord.-autres | 8.6 (54) | 9.5 (98) | 4.5 (25) | 7.5 (55) | 21 (157) |

Tableau (34) : Index de fréquence (et nombre) par type de connecteurs et par tranche d'âge.

Le tableau (34) montre que les coordinateurs temporo-aspectuels ont l'index de fréquence le plus élevé à travers les âges. Toutefois, cet index est plus faible chez les sujets les plus âgés (10/11 ans et adultes) au profit de celui des subordinateurs-autres. Chez les jeunes sujets, la deuxième catégorie la plus représentée est celle des déictiques. Ces deux tendances se retrouvent dans de nombreuses autres langues : allemand, hébreu, turc, anglais (Berman & Slobin, 1994). Elles nous apportent de premiers renseignements sur les façons différentes d'accomplir la tâche en fonction de l'âge : les plus jeunes font une description de chaque événement en s'appuyant sur les images, alors que les plus âgés construisent un discours. L'analyse des différents types de connecteurs qui suit permet de caractériser ces deux façons de procéder de manière plus précise.

V. 7. 1. Déictiques

En ce qui concerne les déictiques, nous remarquons des index de fréquence très voisins chez les 3/4 ans et les 5 ans (9 et 8). À l'âge de 7 ans, les déictiques sont presque absents des productions. Ce n'est qu'à l'âge adulte que ce type de connecteurs réapparaît de manière plus fréquente (3.5).

Chez les 3/4 ans comme chez les 5 ans, la plus grande majorité des déictiques sont des déictiques spatiaux du type *là*. On note cependant quelques occurrences de déictiques temporels du type *maintenant*. On peut encore remarquer qu'en général les déictiques sont accompagnés de la conjonction de coordination *et*, ou d'autres coordinateurs temporels comme *puis* ou *alors*. Il est également important de souligner de très fortes variations au sein des jeunes sujets, et tout particulièrement chez les 5 ans. Seulement douze sujets sur vingt emploient au moins un déictique au cours de leur production. De plus, parmi les sujets qui les emploient, on note également de grandes différences quant à leur fréquence d'utilisation. Le sujet 05;04o n'emploie le déictique spatial *là* qu'une seule fois :

(129) 05;04o 7- 018 et puis euh: - là il est monté dans un arbre. 010

alors que chez 05;00r, plus de la moitié des clauses comprend un déictique, comme l'illustre l'extrait suivant de sa production :

(130) 05;00r 10b 020 et là il est à l'envers. 010
021 et le chien et le chien il les suit. 020
022 et là la chèvre elle le fait tomber le petit garçon et le chien aussi. 060
12a 023 et là le le p'tit garçon il est tombé dans l'eau,
12b 024 et le chien il est sur sa tête, -
13a 025 et là i sont en train de tomber. 060
13b 026 et là il est en train de monter sur l'bout de bois 010.
14a 027 et puis là i sont montés

Le nombre non négligeable de déictiques chez les plus jeunes sujets souligne les problèmes que les sujets rencontrent quand il leur faut produire un discours décontextualisé. Comme nous avons déjà pu le souligner dans les autres parties de ce travail, les enfants régulent leur discours en s'appuyant sur les images. De ce fait, celui qui écoute est obligé de se baser sur le support pictural afin de comprendre l'histoire produite, et ne peut se contenter des seules productions verbales de l'enfant. De plus, les événements sont présentés les uns après les autres sans qu'aucune relation précise ne soit établie entre eux. Les jeunes sujets n'obéissent pas aux contraintes

discursives/narratives qui impliquent la hiérarchisation des événements. Cette tendance se voit conforter dans la suite de notre propos.

À partir de 7 ans, les déictiques diminuent sans pour autant disparaître complètement des productions enfantines. Seulement deux sujets en emploient dans leur production : le sujet 07;10p (2 occurrences) et 07;09n (5 occurrences). Ce sont tous des déictiques de même nature : des déictiques spatiaux de type *là*.

À partir de 10/11 ans, nous observons des différences quantitatives mais aussi et surtout des différences qualitatives. Les déictiques employés par les plus jeunes sujets sont de nature spatiale alors que les sujets plus âgés utilisent davantage de déictiques temporels ou d'expressions à valeur conclusive du type *voilà*. On voit ainsi émerger la relation de séquentialité entre les événements décrits, une chronologie encore implicite, mais qui se fait de plus en plus présente. Chez les 10/11 ans, on trouve également 4 déictiques temporels *maintenant*. Ils sont employés dans la production de 10;02b et se situent à des changements d'images (passage de 3a à 3b, de 4b à 5-, de 6b à 7- et de 7- à 8-), changements d'image correspondant également à des changements d'épisodes. Dans le premier cas cité par exemple (3a à 3b), le protagoniste passe d'une recherche à l'intérieur de sa chambre à une recherche à l'extérieur de sa maison.

- (131) 10;02b 3a 007 ils la cherchent partout, -
008 le petit garçon la cherche dans ses bottes /
009 et le chien danZ un dans son bocal. 010
3b 010 maintenant - il ouvre la fenêtre /
011 l'appelle dehors. -

Les déictiques temporels sont donc employés chez ce sujet pour structurer sa production en épisodes.

Dans la production des adultes, l'index de fréquence des déictiques augmente à nouveau. En fait, ils emploient des déictiques spatiaux qui ont une fonction de reprise anaphorique. En effet, les adultes fournissent des informations sur les lieux dans lesquels se passent les événements (clause 024 de l'exemple (132)), puis les réintroduisent en employant des formes telles que *là* (clause 027).

- (132) 20;05v 5- 022 c'esT alors qu'ils
023 décident de partir à la recherche de la grenouille. 010
024 ils se trouvent à l'orée du bois, -
025 et crient très fort
026 !grenouille grenouille où es-tu / grenouille. -
027 non loin de là - on peut voir uN essaim d'abeilles. -

Dans le cas des adultes, ces formes ont une fonction cohésive, dans la mesure où elles créent de véritables liens interphrastiques, voire interépisodiques. Ainsi, chez nos sujets les plus âgés, l'utilisation des déictiques ne vient en aucune façon troubler la réalisation des contraintes liées à la tâche. Au contraire, qu'il s'agisse des contraintes communicationnelles ou des contraintes discursives/narratives, les deux types sont respectés.

Pour conclure, nos données révèlent un effet de l'âge sur le nombre de déictiques. Plus les enfants grandissent, moins ils utilisent de déictiques. Berman (1988), Berman & Slobin (1994), De Weck (1991), Ragnasdottir (1992) arrivent aux mêmes conclusions. De plus, nos données montrent une utilisation différente des déictiques de la part des adultes. Leur emploi est le reflet d'une construction cohésive et non pas le reflet d'une description soutenue par les images comme chez les plus jeunes sujets.

V. 7. 2. Coordinateurs temporo-aspectuels

Sous cette catégorie de connecteurs, nous intégrons les 4 types d'outils linguistiques suivant :

- la conjonction de coordination *et* ;
- la conjonction de coordination *et*, accompagnée d'adverbes temporels tels que *puis*, *après*, *alors* etc. ;
- des adverbes temporels seuls marquant la séquentialité : *après*, *puis*, *pis*, *alors*, *ensuite* etc. ;
- d'autres adverbes temporo-aspectuels ou "organisateur narratifs" (Schneuwly et al. 1989) : des introducteurs : *il était une fois* ; des modulateurs du récit : *tout à coup*, *soudain* ; des restitueurs : *le lendemain matin*.

Avant d'examiner la façon dont ces outils linguistiques sont utilisés en fonction des âges, quelques remarques préliminaires concernant la catégorie des coordinateurs temporo-aspectuels s'imposent.

Premièrement, nous tenons à séparer les deux premières catégories des deux dernières. Les deux premières catégories sont à manipuler avec d'autant plus de soin que leurs membres sont pluri-fonctionnels comme le montre un grand nombre de recherches (Berman, 1988, 1990 ; Jisa, 1984/1985, 1987 ; Peterson & McCabe, 1987 ; entre autres). En effet, rappelons que *et* a pour fonction de "réunir deux propositions dans un type de lien qui représente une relation d'équivalence totale entre les deux propositions indépendantes" (Berman, 1990:1, notre traduction⁶⁶), mais *et* peut néanmoins remplir d'autres fonctions telles que la temporalité ou la cause par exemple ;

⁶⁶ "...join two propositions in a type of clause-linkage or nexus which represents a whole-whole equivalence relation between two independant clauses" (Berman, 1990:1).

et cela, tout particulièrement chez les enfants qui ne disposent pas encore d'autres moyens plus spécifiques pour l'expression des relations temporelles et/ou logiques. Il en va de même pour les formes telles que *et puis* ou encore *et après* qui encodent chez les jeunes enfants un large éventail de relations logico-sémantiques. En ce qui nous concerne, nous nous basons sur les listes des relations sémantiques des connecteurs *et*, *et puis* établies par Jisa (1984/1985, 1987) et Peterson & McCabe (1983). En effet, ces dernières attribuent aux connecteurs mentionnés ci-dessus six fonctions principales :

- la coordination (co-ordinating relationships=CO), impliquant la co-occurrence de deux événements indépendants ;
- la relation temporelle (temporal relationships=TE), impliquant la séquentialité des événements dans le temps ;
- la relation causale (causal relationships=CA), dans laquelle le premier événement entraîne le second événement ;
- la relation adversative (adversative relationships=AD), impliquant un contraste entre le premier événement et le second ;
- la relation de condition⁶⁷ (enabling relationships=EN), dans laquelle le premier événement représente la condition d'apparition du second ;
- la relation de reprise (restating relationships=RES), dans laquelle le deuxième énoncé est une simple reprise ou une expansion du premier énoncé par le locuteur.

Enfin, en ce qui concerne la dernière catégorie, celle des organisateurs narratifs, nous l'avons intégrée dans nos analyses, dans la mesure où ces formes ont des valeurs temporo-aspectuelles, et où elles servent à la structuration du discours. Elles permettent également de situer les événements de l'histoire les uns par rapport aux autres mais aussi par rapport à l'origine temporelle déterminée en début de texte.

Les résultats obtenus pour la catégorie des coordinateurs temporo-aspectuels sont les suivants :

⁶⁷ Dans nos analyses nous réunissons les catégories de condition (EN) et de cause (CA). Il est souvent difficile de décider laquelle des deux fonctions les connecteurs remplissent. De plus, les occurrences de relation de condition sont rares. Nous conservons dans notre travail uniquement la catégorie : relation de cause (CA).

| Coordinateurs T/A | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-------------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|-------------------------|-------------------------|
| <i>et</i> | 37 (113) <u>18</u> | 47 (277) <u>27</u> | 42 (106) <u>19</u> | 60,5 (145) <u>23</u> | 62,5 (164) <u>22</u> |
| <i>et puis</i> <i>et après</i> | 38 (115) <u>18.5</u> | 27 (159) <u>15.5</u> | 12 (30) <u>5.5</u> | 7,5 (22) <u>3.5</u> | 7 (18) <u>2.5</u> |
| <i>après, alors,</i> <i>puis</i> | 25 (77) <u>12.5</u> | 23,5 (138) <u>13.5</u> | 42 (106) <u>19</u> | 18,5 (46) <u>7.5</u> | 12 (32) <u>4</u> |
| Autres | - | 2,5 (15) <u>1.5</u> | 4,5 (11) <u>2</u> | 11 (26) <u>4</u> | 18,5 (48) <u>6.5</u> |
| Total | 305 | 589 | 253 | 239 | 262 |
| Index fréq. | <u>49</u> | <u>57.5</u> | <u>45.5</u> | <u>38</u> | <u>35</u> |

Tableau (35) : Pourcentage, (nombre) et index de fréquence des types de coordinateurs temporo-aspectuels par tranche d'âge.

Si l'on considère la catégorie coordinateurs temporo-aspectuels dans son ensemble, on observe une diminution de son index de fréquence en fonction de l'âge. On passe de 49 chez les 3/4 ans à 35 chez les adultes.

À ce développement, plusieurs raisons : une pluri-fonctionnalité des coordinateurs temporo-aspectuels chez les plus jeunes contre une diversification et une complexification des outils chez les plus âgés - deux constats que nous traitons ultérieurement. Une exception toutefois à ce développement clair : le cas des 5 ans, qui emploient plus de coordinateurs que les 3/4 ans, puisqu'ils en utilisent un toutes les deux clauses.

Passons maintenant à un examen plus détaillé des résultats du tableau (35) et commençons par l'emploi de la conjonction de coordination *et* seule ou suivie d'un coordinateur marquant la séquentialité. Les enfants plus âgés réunissent une plus grande proportion de leurs clauses par le biais de *et* que les plus jeunes sujets. Par contre, nos résultats montrent une diminution de la combinaison "*et* + autre connecteur" en fonction de l'âge. Peterson & McCabe (1983) révèlent aussi le fait décrit ci-dessus, à savoir une augmentation de l'emploi de la conjonction de coordination *et* en fonction de l'âge. Par contre, leurs résultats s'opposent à notre deuxième remarque. Dans leurs données, le pourcentage de "*and* + autre connecteur" est relativement bas (de 2% à 5%) et reste identique entre 4 et 9 ans. Pour ce qui nous concerne, le pourcentage diminue nettement et passe d'un index de fréquence de 18.5 à 2.5.

Le tableau (36) suivant montre une répartition quasi égale entre les formes *et*, et les formes *et puis*, *et après* ; ainsi qu'un emploi pluri-fonctionnel de ces outils chez les 3/4 ans.

| Formes linguistiques | CO | TE | CA | REI | AD | 768 | Total |
|-----------------------------------|------------|-------------|------------|------------|------------|--------------|---------------|
| <i>et</i> | 52 (59) | 25 (28) | 7 (8) | 3 (2,5) | 2,5 (3) | 10,5 (12) | 49,5 (113) |
| <i>et puis</i> <i>et après</i> | 18 (21) | 68 (78) | 3,5 (4) | 3,5 (4) | - | 8 (9) | 50,5 (115) |
| Total | 35 (80) | 46 (105) | 5 (12) | 3 (7) | 1,5 (3) | 9 (21) | 100 (228) |

Tableau (36) : Pourcentage (et nombre) de *et* ainsi que des formes du type *et* + connecteur par fonction chez les 3/4 ans.

En effet, les deux catégories remplissent quatre ou cinq fonctions : coordination (CO), temporalité (TE), causalité (CA), reprise (REI) et adversité (AD). On constate également que dans plus de 80% des cas, les sujets instaurent, soit une relation de coordination (35%) :

- (133) 04;01g 1- 001 c'esT un p'tit chien (xxx) avec le p'tit enfant.
002 et la tortue:
2a 003 050 ya la grenouille,
004 qui s= sort de la boîte,
005 et ya ya un chien / -
006 qui qui qui dort /
007 et l= le petit garçon aussi,

soit une relation de séquentialité (46%) entre deux événements décrits :

- (134) 03;03i 8- 017 le l'oiseau i sort - l'hibou i sort de son nid. 010
018 parc'que il est méchant le chien. -
019 et puis - l'oiseau i s'envole. -
9a 020 et puis le petit garçon i s'fait mal. 010
9b 021 et puis i monte sur le sur le truc, -
022 et puis i regarde dans leZ arbres. 010
10a 023 et puis le renne i mange le petit garçon. 040

Soulignons cependant qu'il n'est pas toujours aisé de séparer ce qui relève réellement d'une mise en relation de deux événements, de ce que Berman (1990) à la suite de Peterson & McCabe (1983), appelle "empty discourse fillers". Ces deux études

⁶⁸ Cette catégorie comprend les occurrences des connecteurs dont la fonction n'est pas jugée comme suffisamment claire par le chercheur.

attribuent au connecteur *et* (*and* en anglais et *-ve* en hébreu) une fonction de colle narrative ("narrative glue") avant de marquer la séquentialité entre les événements. Berman distingue deux phases d'acquisition chez ses sujets : la première au cours de laquelle le marqueur *-ve* de l'hébreu est équivalent à "more to say", et la seconde, pendant laquelle il correspond à "something else happened". Cette remarque s'adapte particulièrement bien aux productions de nos sujets de 3/4 ans en ce qui concerne les formes *et*, *et puis*, *et après*. Les enfants réalisent une sorte d'énumération des états de choses, chacune de leur clause étant introduite par un de ces marqueurs. Bien qu'il n'y ait pas de véritable lien sémantique entre les clause, il se dégage de cette façon de procéder une impression de cohésion discursive.

Enfin, c'est la notion de séquentialité qui est la notion la plus fréquemment encodée chez les 3/4 ans, soit par les formes contenues dans le tableau (36) ci-dessus, soit par les adverbes du type *après*, *puis*, *alors* (index de fréquence de 12.5). Mais, la notion de séquentialité est également exprimée par nos plus jeunes sujets par le biais du connecteur adversatif *mais*, comme dans l'exemple qui suit :

(135) 03;11f 6a 015 030 i veut aller dans la maison deZ abeilles,
016 mais - le chien i i regarde dans le trou - le ch= le petit
garçon.

En fait, on relève dix utilisations du connecteur adversatif chez nos plus jeunes sujets. Dans la majorité des cas, les sujets ne l'emploient pas pour marquer une opposition entre deux événements, mais leur séquentialité. Ce dernier exemple montre une maîtrise encore incomplète des spécificités de certains connecteurs chez les 3/4 ans. Cette remarque est d'ailleurs confirmée par les 9,5% de cas dans lesquels les coordinateurs qualifiés de temporo-aspectuels établissent d'autres relations logiques. En tête de ces fonctions logiques viennent les paires relation causale (136) et relation de reprise (137) avec respectivement 5% et 3% des cas :

(136) 04;04l 2a 015 puis la grenouille elle va danZ un autre pot.-
016 et le petiT enfant il est pas content. 020

(137) 03;03i 12a 025 et puis il est dans l'eau. -
12b 026 et puis i il est dans l'eau /

suivies des relations adversatives avec 1,5% des cas :

(138) 04;08h 2b 007 ben - i regardait le pot,
008 et la grenouille elle était plus là,

Les enfants de 5 ans révèlent un profil assez semblable. Comme les enfants de 3/4 ans, ils font un usage pluri-fonctionnel des formes *et*, *et puis*, *et après*. 38 % de ces formes marquent la coordination entre deux événements et cette relation est accentuée - tout comme chez les 3/4 ans par les adverbes *même* ou *aussi*. Dans la plupart de ces cas, ces formes servent à décrire les actions identiques du petit garçon et de son chien. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

(139) 05;04v 3b 015 et le chien i regarde, -
016 même le: le p'tiT enfant,

(140) 05;08j 3b 021 et le chien - alors le chien i il regarde à la fenêtre /
022 et même et même le: p'tit garçon . -

46% des formes marquent la séquentialité. En fait, l'ensemble des formes encodant la séquentialité chez les 5 ans représente 57,5%, si l'on ajoute aux formes *et*, *et puis*, *et après*, à valeur temporelle, les adverbes suivants : *après*, *puis*, *ensuite*, *alors*. Mais, il est tout aussi important de noter que 11% des formes restantes, servent à exprimer des relations logiques diverses : 6% instaurent une relation causale, 3,5% une relation adversative et 1,5%, une relation de reprise. Cette pluri-fonctionnalité concerne tout particulièrement la conjonction de coordination *et*, qui, par ailleurs, obtient un pourcentage bien supérieur aux autres formes (63,5% de *et* versus 37% de *et puis*, *et après*). C'est un premier point de différence entre les enfants de 5 ans et ceux de 3/4 ans qui ne privilégient aucune des deux catégories.

La deuxième différence concerne l'utilisation d'adverbes servant à la structuration du discours. En effet, à l'âge de 5 ans apparaissent des formes telles que *l'après-midi*, *le matin*, dans les productions de nos sujets. À côté des coordinateurs temporels étudiés ci-dessus, nous trouvons une quinzaine d'autres adverbes temporo-aspectuels dont la fonction est d'introduire des repères tout au long des narrations. Il s'agit d'adverbes temporels : *cette nuit* (1 occurrence), *dans le jour* (1), *l'après-midi* (1), *le lendemain matin* (3), *une fois* (1), *le matin* (1) ; et/ou d'adverbes aspectuels : *tout d'un coup* (1), *d'un seul coup* (1), *aussitôt* (5). Pour ce qui est des adverbes temporels, on les retrouve majoritairement (5/8) pour les images 2a et 2b. Ils sont utilisés pour marquer la transition entre l'exposition et le début de l'action à proprement parler, comme chez 05;07i ci-dessous :

(141) 05;07i 2a 003 et cette nuit - quanT il dormait -
004 la grenouille - s'échappa. -
2b 005 et le matin - se réveilla
006 et et regarda la grenouille, 010
007 il disa

008 c'est étrange /

009 il y a plus la grenouille. 040

Pour ce qui est des formes aspectuelles, elles ne sont employées que par deux sujets sur vingt. De plus, le sujet 05;02b produit à lui seul six formes sur les sept formes totales, dont cinq occurrences d'*aussitôt*, réparties de manière aléatoire - tout au moins dans l'esprit du chercheur - tout au long de la narration.

En ce qui concerne les coordinateurs temporo-aspectuels, le système des 7 ans se situe bien dans le prolongement du système des 3/4 ans et bien plus encore dans celui des 5 ans. Tout comme leurs cadets, ces enfants font une utilisation pluri-fonctionnelle de certains connecteurs et plus particulièrement de la conjonction de coordination *et*. Cette remarque se voit illustrée dans la tableau suivant :

| Formes linguistiques | CO | TE | CA | AD | ? | Total |
|-----------------------------------|------------|--------------|--------------|----------|------------|--------------|
| <i>et</i> | 55 (58) | 29 (31) | 11,5 (12) | 4 (4) | 1 (1) | 78 (106) |
| <i>et puis</i> <i>et après</i> | 30 (9) | 53 (16) | 13 (4) | - | 3,5 (1) | 22 (30) |
| Total | 49 (67) | 34,5 (47) | 12 (16) | 3 (4) | 1,5 (2) | 100 (136) |

Tableau (37) : Pourcentage (et nombre) de *et* ainsi que des formes du type *et* + connecteur par fonction chez les 7 ans.

Le tableau (37) ci-dessus montre que les enfants établissent par ordre décroissant des relations de coordination (49%), de temporalité (34,5%), de causalité (12%), et d'adversité (3%). Si l'on intègre au chiffre de 34,5% (relation temporelle) le pourcentage que réalisent les autres adverbes exprimant la séquentialité (*puis*, *après*), les résultats vont dans le sens d'une domination de cette relation chez les 7 ans (67%), comme c'est déjà le cas chez les plus jeunes enfants. Cette tendance se voit accentuée par les résultats de l'analyse du connecteur adversatif *mais*. En effet, on en relève 17 occurrences dont 1/3 expriment la séquentialité et non l'opposition. Cette séquentialité est encore davantage soulignée par l'emploi d'adverbes temporo-aspectuels servant à la structuration du discours. Ils sont au nombre de onze et expriment majoritairement la séquentialité (*il était une fois*, *au début*, *le lendemain*, *le matin*, *la nuit*), mais également la durée (*au bout d'un moment*, *un moment*) et la simultanéité (*pendant ce temps*). Tout comme chez les 5 ans, ces adverbes se situent surtout au début de la narration au moment de l'exposition (image 1-), puis à l'apparition du problème (images 2a et 2b). Ils marquent des transitions entre des moments clés de l'histoire.

Enfin, pour ce qui est des enfants plus âgés et des adultes, on peut faire les remarques suivantes. Tout d'abord, bien que l'emploi pluri-fonctionnel de certains connecteurs et tout particulièrement de *et* soit plus rare que pour les sujets plus jeunes, on en relève néanmoins encore un certain nombre dans les productions de ces deux groupes d'âge. Dans les deux cas, les formes *et*, *et puis*, *et après* encodent principalement les relations de coordination (46% et 38%) et de temporalité (40% et 38,5%) - bien qu'inférieur au nombre chez les autres sujets -, mais également un faible pourcentage de relations de causalité (7% chez les 10/11 ans, 12,5% chez les adultes), de reprise (1% chez les 10/11 ans) et d'adversité (1% chez les 10/11 ans et 3,5% chez les adultes). L'examen des coordinateurs temporo-aspectuels marquant la séquentialité révèle également que chez ces sujets, cette relation est plus faiblement représentée, soit 40% (10/11 ans) et 38,5% (adultes). En fait, ces sujets disposent d'un éventail de formes linguistiques plus large permettant l'expression de relations sémantiques diversifiées telles que les subordinateurs (*parce que* pour la relation de cause, par exemple). En ce qui concerne les autres adverbes ou expressions adverbiales que l'on peut regrouper sous le terme d'adverbes démarcatifs, ils sont au nombre de 26 chez les 10/11 ans, et remplissent trois fonctions principales :

- marqueurs d'épisodes pour les formes telles que *un soir*, *un jour*, *le lendemain*, *le matin*, *le lendemain matin* ;
- marqueurs de simultanéité pour la forme *pendant ce temps* ;
- marqueurs d'aspect pour les formes du type *soudain*, *tout à coup*, *tout d'un coup*, *d'un seul coup*.

Les marqueurs d'épisodes sont surtout employés au début de l'histoire ainsi qu'à la transition entre l'exposition et la découverte de la fuite de la grenouille par le petit garçon (images 1-, 2a et 2b). Cette stratégie est également relevée dans les productions des 5 et des 7 ans. Pour ce qui est des marqueurs de simultanéité, ces formes apparaissent majoritairement au cours de la production de l'image 7-, comme dans l'exemple suivant :

(142) 10;06f 7- 024 pantoufle fit tomber - fit tomber la la ruche par terre
 025 et toutes leZ abeilles - sont sorties de la ruche. -
 026 pendant ce temps bobby était en train de regarder quelque
 quelque chose danZ un tr= trou d'arbre. 010

Ils sont utilisés pour encoder la simultanéité des actions du garçon et du chien. Enfin, les marqueurs aspectuels vont généralement de pair avec l'introduction des participants secondaires, comme dans l'exemple (143) :

(143) 10;02b 6b 020 soudain - un petit animal sort du trou /
 021 et mord le nez du petit garçon. -

Parallèlement à l'emploi d'adverbes temporels pour exprimer la simultanéité, les enfants de 10/11 ans utilisent des subordonateurs temporels. Ce sont les subordonateurs *quand* (5 occurrences), *lorsque* (1 occurrence), *pendant que* (4 occurrences) et *tandis que* (2 occurrences). À l'exception d'un seul cas (144), ces formes sont utilisées dans des phrases présentant l'ordre subordonnée + principale (145).

(144) 11;05c 7- 013 le petit chien - fit tomber: euh la la cru: - che.
014 euh tandis que le: petit garçon chercha - euh la la grenouille dans un arbre. 040

(145) 10;06v 6a 015 pen= pendant que le petit garçon cherche la grenouille, -
016 le chien s'amusaît avec la ruche. 010

Étant donné qu'il existe rarement de vrais synonymes dans une langue (Clark, 1993 ; Hudelot, 1980), il est justifié de se demander quels sont les critères d'emploi des différentes formes. Bien que notre corpus soit assez limité dans ce domaine, nous observons l'usage d'un certain type de subordonateurs temporels lié aux caractéristiques sémantiques des verbes. En effet, nos données laissent profiler les couples suivants :

- *pendant que* et *tandis que* introduisent des verbes duratifs (*dormir, courir, chercher, jouer*) ;

- *lorsque* introduit le verbe ponctuel *se réveiller* ;

- *quand* introduit aussi bien des verbes ponctuels (*sauter, se réveiller, aller se coucher*) que des verbes duratifs (*dormir*).

Il est toutefois difficile de généraliser à partir de ces quelques exemples et l'analyse de données supplémentaires se révèle nécessaire.

Chez les adultes, ces adverbes sont au nombre de 48 et de 23 variétés différentes. 41/48 ont des valeurs purement temporelles. Ce sont : *le matin* (2), *le lendemain matin* (5), *au petit matin* (1), *au matin* (1), *une nuit* (2), *un soir* (1), *le soir* (2), *au clair de lune* (1), *pendant la nuit* (5), *au cours de la nuit* (2), *il était une fois* (3), *au début* (1), *pendant ce temps là* (6), *au cours de l'histoire* (1), *d'abord* (2), *finalement* (2), *quelques instants plus tard* (1), *à ce moment là* (1), *juste à ce moment là* (1), *entre-temps* (1). Les 7 occurrences restantes ont plutôt une nuance aspectuelle : *tout à coup* (4), *soudain* (1), *encore une fois* (1), *d'un seul coup* (1). Ces expressions se situent dans 2/3 des cas à des changements d'images. Mais ce qui est plus important à noter est leur emploi par les adultes à des moments clés de l'histoire. En effet, 19/48 de ces expressions sont utilisées au moment de la production du texte concernant les images 2a, 2b et 3a, c'est-à-dire au moment où la grenouille prend la fuite et où le garçon découvre cette fuite.

- (146) 32;06d 2a 004 et euh: un soir pendant euh: ben pendant la nuit euh la grenouille sort de son bocal. 040
- 2b 005 et euh: - et ben le le matin le: le petit garçon euh: cherche partout sa grenouille, -

La deuxième image à l'emporter en termes de nombres d'expressions adverbiales employées pour s'y référer est l'image 1-. On compte six expressions adverbiales qui introduisent l'histoire.

- (147) 19;00t 1- 001 il étaiT une fois / - un petit garçon son chien et sa grenouille, -

L'image 10a comporte elle aussi un certain nombre de ces expressions adverbiales. Cette image renvoie au début de l'épisode du cerf, épisode le plus long et le plus lourd de conséquences, puisque c'est indirectement grâce à cet animal que le personnage principal retrouve sa grenouille. De plus, la rencontre du garçon avec le cerf se fait de façon soudaine. Aussi, les expressions adverbiales rencontrées pour l'encodage de l'image 10a ont majoritairement une valeur aspectuelle, marquant la surprise du garçon.

- (148) 24;00f 10a 044 tout à coup - encore une aventure pour ce petit garçon / -
045 il se retrouva - sur la tête d'un grand cerf.

Ces expressions adverbiales ont donc une double fonction. Elles servent non seulement à la démarcation entre des événements mais également à la démarcation d'unités plus larges : les épisodes.

Que ce soit en termes quantitatifs ou en termes qualitatifs, nous observons de grandes tendances qui ne se modifient guère en fonction de l'âge. Nous remarquons tout d'abord une fréquence d'utilisation assez comparable chez tous nos sujets. En effet, l'index de fréquence des coordinateurs temporo-aspectuels diminue légèrement avec l'âge, mais pas de façon significative. Ensuite, nos données montrent une utilisation plus ou moins pluri-fonctionnelle des outils à travers les âges. Nos sujets encodent des relations sémantiques variées surtout en utilisant *et*. Ces relations ont des pourcentages assez semblables entre les tranches d'âge : 1/3 encodent la coordination, de 1/3 à 1/2 la temporalité, de 5 à 12% la causalité et moins de 5% les autres relations. Cette remarque rejoint celle de Peterson & McCabe (1983) qui montrent, dans leur étude de récits d'expériences personnelles chez des enfants anglophones de 4 à 9 ans, que :

"les enfants de tous les âges utilisent *and* de la même façon : une relation temporelle simple entre les clauses interconnectées est présente dans à peu près 1/3 des cas, suivie par les relations de condition, de cause et de coordination qui sont présentes dans environ 1/5 des cas. Environ 10% des

relations impliquent l'adversité. La reprise est rare." (Peterson & McCabe, 1983:380 ; notre traduction⁶⁹).

Enfin, si l'on tient compte de la catégorie des coordonneurs temporo-aspectuels dans son ensemble, on note une plus ou moins grande domination de la relation de séquentialité chez tous nos sujets. Le domaine dans lequel on observe les plus grandes différences est celui des adverbes démarcatifs. Leur index de fréquence augmente avec l'âge, on observe également une variété de termes plus importante et des différences en ce qui concerne leurs fonctions. Les 3/4 ans n'en utilisent pas. Les 5 ans en utilisent surtout pour marquer une relation interphrastique, les 7 ans pour marquer des moments clés de l'histoire, surtout la transition entre l'exposition et l'apparition du problème. Enfin, les 10/11 ans et les adultes s'en servent pour structurer le discours de manière globale en constituant des épisodes.

V. 7. 3. Subordinateurs temporo-aspectuels

Deux faits majeurs sont apparus au cours de l'étude des coordonneurs temporo-aspectuels à travers les âges : une légère diminution de leur nombre ainsi que de la relation de séquentialité qu'ils encodent. Ce constat trouve une explication dans l'étude des subordinateurs temporo-aspectuels. En effet, nous remarquons une diminution des coordinations temporelles au profit des subordinations temporelles, ce qui va de pair avec une augmentation de l'âge des sujets.

⁶⁹ "The children at all ages were using and in the same ways : a simple temporal relationship between the connected sentences was present about a third of the time, followed by enabling, causal and coordinating relationships which were each present about a fifth of the time. About 10% of the relationships involved antithesis, and restatement was rare." (Peterson & McCabe, 1983:380).

| Subord. T/A | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|----------------|-------------------|--|---|--|--|
| Nbre | 2 | 17 | 5 | 16 | 15 |
| Index de Fréq. | 0.5 | 1.5 | 1 | 2.5 | 2 |
| Variété | 1 quand | 4 quand pendant que alors que jusqu'à ce que | 3 quand pendant que où=lorsque | 5 quand pendant que lorsque tandis que maintenant que | 6 quand pendant que lorsque alors que avant de + inf. après + inf. |

Tableau (38) : Nombre, index de fréquence et variété de subordonateurs temporo-aspectuels par tranche d'âge.

Les conjonctions de subordination introduisant des subordonnées temporo-aspectuelles augmentent en fonction de l'âge. L'index de fréquence est inférieur ou égal à 1.5 jusqu'à l'âge de 7 ans, puis est supérieur ou égal à 2. Ce résultat est le signe d'un développement au niveau interphrastique mais également au niveau du texte, selon l'âge des sujets. Petit à petit, les enfants établissent des liens temporels entre les événements qu'ils rapportent.

On constate également une diversification des outils employés et par là même des relations sémantiques qu'ils encodent. En effet, seuls deux sujets sur quatorze, appartenant à la tranche d'âge 3/4 ans, se servent de conjonctions de subordination à valeur temporelle. Il s'agit des sujets 04;08h et 04;04l qui emploient *quand* dans les énoncés suivants :

(149) 04;08h 2b 006 quand la grenouille elle sortait -
007 ben - i regardait le pot,

(150) 04;04l 3a 027 et puis après i met ses pantoufles,
028 quand il a fini de dormir. 010

Dans les deux cas, les sujets établissent une relation d'antériorité entre l'événement décrit dans la principale et celui de la subordonnée introduite par *quand*. Pour ce point précis, le français rejoint l'espagnol où le connecteur équivalent *quando* est le premier à apparaître et cela, dès trois ans, alors que les équivalents allemand (*als*) et anglais (*when*) sont utilisés de manière plus tardive (Berman & Slobin, 1994).

Chez les 5 ans, les subordonateurs de temps sont au nombre de 17. Il s'agit des conjonctions de subordination *quand*, *pendant que*, *alors que*, *jusqu'à ce que* ; *quand*

étant dominant avec 12 emplois sur 17. À l'exception de *jusqu'à ce que*, ces conjonctions marquent, dans des contextes variés, la simultanéité de deux événements :

- (151) 05;11s 2b 008 après quand i regarde
009 i la voit plus - avec le chien. -
- (152) 05;04e 7- 026 pendant que mhm pendant que le petit ga:rçon i regardait
danZ un - trou de chouette. 010
8- 027 la chouette sortit de son trou,
028 et le petit garçon tomba. 020

Cette relation de simultanéité est également encodée de façon exclusive par les enfants de 7 ans. À ce type de relation sémantique, s'ajoute chez les 10/11 ans, celle de postériorité entre l'événement décrit dans la subordonnée et celui de la principale, et ce, par le biais de la conjonction *maintenant que* :

- (153) 10;02b 15- 042 maintenant qu'il a retrouvé sa grenouille / -
043 il peut rentrer chez lui.

Dans cet exemple, *maintenant que* est employé dans une formule conclusive, permettant de faire le lien entre la fin et le début de l'histoire. Ce type de rétrospection est rare chez les jeunes enfants et n'apparaît que dans les productions des plus âgés ou des adultes ; ce que nous avons déjà été amenés à constater dans le Chapitre III consacré à la continuité thématique.

Enfin, on relève dans les productions des adultes un certain nombre de subordonateurs temporo-aspectuels qui permettent la hiérarchisation des événements reliés, mais aussi la démarcation d'unités plus larges (surtout à des changements d'épisodes). Douze formes servent à exprimer la simultanéité des événements qu'elles mettent en relation : *pendant que*, *alors que*, *lorsque*, et *quand* ; deux formes servent à exprimer l'antériorité de l'événement de la principale par rapport à celui de la subordonnée : *avant de* + infinitif ; une forme encode la postériorité : *après* + infinitif. À l'exception des phrases comprenant *pendant que*, les phrases sont construites dans l'ordre suivant : subordonnée + principale. On remarque donc une diversification des formes ainsi que des relations qu'elles expriment par rapport aux enfants, bien que ici encore, la valeur temporelle de simultanéité l'emporte sur toutes les autres relations temporelles encodées par le biais de subordonateurs. Les productions des adultes sont plus cohésives et par là même plus cohérentes, surtout en ce qui concerne la structuration du discours et la hiérarchisation des événements relatés.

V. 7. 4. Coordinateurs logiques

Dans ce type de connecteurs, il existe également une trajectoire développementale claire en fonction de l'âge. Jusqu'à l'âge de 7 ans, les sujets disposent de stratégies d'utilisation assez semblables. Leurs comportements diffèrent par contre de ceux de leurs aînés et de ceux des adultes. Dans nos données, les coordinateurs logiques suivants sont relevés :

| Coordinateurs logiques | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|------------------------|-------------------|-----------------|-----------------|---------------------|-------------------|
| Copulatif | 2.4 (17) | 0.5 (6) | 0.1 (1) | 1 (7) | 0.5 (5) |
| Adversatif | 1.6 (10) | 1.5 (16) | 3 (17) | 2 (14) | 3 (23) |
| Consécutif | - | - | - | 0.3 (2) | 2 (16) |
| Autres | 0.1 (1) | 0.01 (1) | - | 0.5 (3) | 0.1 (1) |

Tableau (39) : Index de fréquence (et nombre) de coordinateurs logiques par type et par tranche d'âge.

À travers les âges, ce sont les copulatifs (*aussi* et *même*) ainsi que les adversatifs (*mais* et *par contre*) qui ont l'index de fréquence le plus élevé. On remarque une augmentation des seconds au détriment des premiers. Le tableau (39) ci-dessus révèle encore un encodage d'une plus grande variété de relations logiques chez les sujets les plus âgés, si on les compare avec les plus jeunes. Mais cette première analyse entraîne des conclusions erronées, dans la mesure où il apparaît dans nos données que les connecteurs logiques ne remplissent pas les mêmes fonctions à travers les âges. Prenons le cas des adversatifs. Nos plus jeunes sujets utilisent *mais*, non dans un sens d'opposition mais pour marquer un large éventail d'autres relations, telles que la simultanéité (154) ou encore l'étonnement (155).

(154) 05;11s 10b 038 et après i resta tout le temps comme ça - dessus, -
039 mais le chien courait

(155) 05;02c 2b 006 après i dit -
007 mais !où est passée ma grenouille! /

Au fur et à mesure que les sujets disposent d'outils linguistiques plus spécifiques, cette pluri-fonctionnalité des moyens diminue, tout en restant à moindre mesure présente chez les adultes.

V. 7. 5. Subordinateurs autres

Enfin, il nous reste à étudier l'utilisation des subordinateurs introduisant des subordonnées destinées à exprimer d'autres relations que des relations temporo-aspectuelles. Ces subordinateurs sont les suivants : les conjonctions de subordination introduisant des adverbiales de cause, de but, de manière, entre autres ; les conjonctions de subordination *que* introduisant des complétives ; les pronoms interrogatifs introduisant des subordonnées interrogatives indirectes ; et des pronoms relatifs introduisant des propositions relatives.

L'utilisation de subordonnées permet de créer des liens entre deux états de choses sur un plan local, mais elle permet également la constitution de longues séquences discursives interconnectées. Les adverbiales encodent un large éventail de notions sémantiques tout en instaurant une hiérarchie entre les clauses qu'elles mettent en relation, dans la mesure où la clause introduite par le subordinateur joue dans la phrase le rôle de complément non essentiel. Par contre, les interrogatives indirectes ainsi que les complétives par *que* jouent le rôle de complément essentiel. Enfin, pour ce qui est des relatives, leurs fonctions sont multiples, comme nous avons déjà pu le constater dans le Chapitre IV. Dans cette partie ne sont traitées que les relatives dont les pronoms relatifs ont une autre fonction que celle de sujet. Néanmoins, afin de dresser un portrait plus représentatif de la réalité des choses, nous intégrons toutes les occurrences des pronoms relatifs dans le tableau qui suit.

Le tableau (40) page suivante nous donne la répartition des différentes subordonnées en fonction de l'âge des sujets.

| Types de subordonnées | 3/4 ans (N=14) | 5 ans (N=20) | 7 ans (N=12) | 10/11 ans (N=12) | Adultes (N=12) |
|-----------------------|----------------|--------------|--------------|------------------|----------------|
| Adverbiales | 2.5 (16) | 2.5 (25) | 1.5 (7) | 3 (23) | 7.5 (67) |
| Cause | (7) | (16) | (6) | (5) | (19) |
| But | (4) | (11) | (1) | (7) | (21) |
| Manière | (5) | - | - | (8) | (17) |
| Autres | - | - | - | (3) | (2) |
| Interrog. indirectes. | 1 (5) | 1.5 (17) | 0.2 (1) | 0.5 (3) | 1.5 (10) |
| Complétives | 0.1 (1) | 1 (8) | 0.5 (3) | 1.5 (9) | 0.1 (1) |
| Relatives | 5 (32) | 4.5 (45) | 2.5 (15) | 2 (13) | 10 (76) |
| Infinitives | - | 3 (3) | - (1) | 1 (7) | 1.5 (11) |
| Total | 8.6 (54) | 9.5 (98) | 4.5 (25) | 7.5 (55) | 21 (157) |

Tableau (40) : Index de fréquence et (nombre) des types de subordonnées par tranche d'âge.

Un premier constat concerne l'index de fréquence des subordonnées par âge. Celui-ci est assez semblable pour les 3/4, les 5 et les 10/11 ans. Par contre, il est plus faible pour les 7 ans (seulement 4.5). De 10/11 ans à l'âge adulte, l'index de fréquence réalise un bond formidable, passant de 7.5 à 21. Qualitativement aussi, il existe un certain nombre de différences entre les groupes d'âge.

En ce qui concerne les adverbiales, on observe leur présence assez faible chez les 3/4 ans. Seulement dans quinze cas, les événements ne sont plus considérés de manière isolée, mais liés deux à deux. Ces adverbiales permettent d'attribuer des poids différents aux deux membres de la paire. Certains événements sont mis en relief, alors que d'autres restent en arrière-plan. Ce sont les relations de cause (*parce que*), de manière (gérondif) et de but (*pour* + inf.) qui sont les relations les plus représentées. Dans cette tranche d'âge, on relève également quelques interrogatives indirectes et des relatives dont les pronoms ont tous la fonction de sujet.

Le profil des 5 ans est assez proche de celui des 3/4 ans. Leurs subordonnées se répartissent de la façon suivante :

- 47,5% sont des relatives ;
- 18% sont des interrogatives indirectes introduites par *comment* (2/17), *ce que* (3/17), *si* (12/17) ;
- 17% sont des adverbiales de cause, introduites par *parce que* (13/16) ou par *comme* (3/16) ;
- 11,5% sont des adverbiales de but, introduites par *pour* (10/11) ou par *pour que* (1/11) ;
- 1% sont des complétives introduites par *que* .

Les interrogatives indirectes ainsi que les complétives par *que* remplissent la fonction de complément d'objet direct de verbes de perception (*voir, regarder*) et de cognition (*se demander, avoir peur, savoir*) comme dans les exemples suivants :

(156) 05;05g 8 - 034 après il a peur que
035 l'oiseau la chouette elle sort

(157) 05;07h 2b 005 mais le ?chien? - mais le garçon et le chien ne se ne se sont pas - du compte que que
006 la grenouille était pas partie.

Dans ces cas là, les événements sont décrits de la perspective des principaux protagonistes de l'histoire. On attribue des capacités perceptuelles et cognitives au garçon et au chien. Mais ces cas restent marginaux.

Pour ce qui est des pronoms relatifs employés par les 5 ans, nos données ne comprennent que le pronom relatif *qui*. Nous ne revenons pas sur ces relatives, dans la mesure où elles sont traitées dans le Chapitre IV. Chez les enfants de 7 ans, l'index de fréquence des subordonnées est plus faible que chez leurs cadets, mais qualitativement leurs profils sont très semblables.

À 10/11 ans, les enfants ajoutent la relation de comparaison (*ainsi que*) et de manière (gérondives et participiales) à leur production et utilisent les relatives aussi bien dans des fonctions discursives générales que des fonctions proprement narratives. Mais seule la présence du pronom relatif sujet est notée.

Les adultes disposent encore d'un nombre plus important d'outils linguistiques pour encoder des relations entre les événements. Ce sont tout particulièrement les adverbiales (39% des subordonnées autres que temporelles). Ces adverbiales encodent les relations sémantiques de :

- cause : *parce que* (4), *puisque* (3), gérondif (7), *vu que* (1), participiales (4) ;
- but : *pour* + infinitif (17), *afin que* (1), *afin de* (2) ;
- manière : *sans* + infinitif (1), gérondif (6), participiales (2) ;
- comparaison : *autant que* (1), *ainsi que* (1).

À côté de ces adverbiales, les adultes emploient encore des complétives par *que*, des interrogatives indirectes et des infinitives.

Les relatives représentent 58% des subordonnées autres que temporelles chez ces sujets. Le tableau (41) donne la répartition des différents pronoms relatifs dans les productions des adultes.

| Pronoms relatifs | Nombre |
|------------------|--------|
| <i>qui</i> | 68 |
| <i>que</i> | 5 |
| <i>dont</i> | 1 |
| <i>où</i> | 2 |
| Total | 76 |

Tableau (41) : Nombre de pronoms relatifs par type chez les adultes.

Comme on peut le constater sur le tableau (41) la relative sujet introduite par *qui* est la construction qui prédomine. Les autres types de relatives sont nettement moins utilisés.

Nous notons un large éventail de formes et de fonctions des connecteurs chez les adultes, mais également une hiérarchisation des événements en unités informationnelles plus larges, allant jusqu'à constituer dans certains cas des épisodes entiers. En effet, certains sujets accumulent les connexions entre les événements. C'est le cas des sujets 40;00j et 40;00p qui emploient des successions de propositions complexes pour encoder des images entières.

(158) 40;00j 4b 028 il a récupéré jim
029 qui en fait n'était pas blessé
030 mais qui était quand même tout content - euh: de: -
031 et qui euh: 020 qui s'est mis à lécher euh jules
032 pour le: - remercier
033 de l'avoir libérer de ce: 010 bocal. -

(159) 40;00p 8- 042 et toutes leZ abeilles sont en train de: - sortir de la ruche
043 et se précipitent sur le chien. -
044 pendant que le petit garçon lui est tombé de l'arbre creux, -
045 surpris par le hibou,
046 qui était caché dans le trou de l'arbre. 010

Grâce aux connecteurs et surtout grâce aux conjonctions de subordination, les adultes hiérarchisent les différents événements et constituent des blocs informationnels complexes. À ces mêmes fins, ces mêmes adultes disposent encore d'autres formes complexes, telles que les participiales et les infinitives.

En conclusion, on remarque que les 3/4 ans utilisent un nombre assez important de connecteurs, puisque une clause sur deux comprend un connecteur. Il s'agit principalement de déictiques et de coordinateurs temporo-aspectuels employés de manière pluri-fonctionnelle, surtout pour ce qui est du coordinateur *et*. Toutefois, dans

la plupart des cas, il s'agit de marquer l'ajout d'un événement plutôt qu'une relation particulière entre les différents événements. Cette stratégie souligne deux aspects de la production des 3/4 ans : d'une part, ils ont quelques difficultés à construire un discours décontextualisé et se basent sur les images pour le construire, et d'autre part, ils réalisent plus une sorte d'énumération des différents états de choses qu'une entité textuelle cohérente. Enfin, on peut noter un emploi massif de coordinateurs aux dépens de subordonateurs (85,5% versus 14,5%), indice supplémentaire d'une structure syntaxique plus élémentaire et par là même d'une hiérarchisation moindre entre les événements. Dans cette tranche d'âge, les contraintes communicationnelles sont peu respectées, dans la mesure où l'auditeur a besoin de se baser sur le support pictural pour comprendre les productions. Pour ce qui est des contraintes discursives/narratives, elles demandent elles aussi à être davantage réalisées, puisque nous avons plus affaire à une description d'images qu'à une véritable narration. Enfin, en ce qui concerne les contraintes langagières spécifiques, les enfants ne maîtrisent pas encore toutes les fonctions des outils qu'ils utilisent et, plus particulièrement, ne savent pas encore exploiter les connecteurs dans le but de l'établissement d'une cohérence supérieure.

L'étude des connecteurs chez les 5 ans montre que ces sujets traitent les différents événements de manière isolée. En effet, rares sont les clauses de leurs productions qui ne comprennent pas un connecteur interphrastique. Mais ces connecteurs sont pour la plupart pluri-fonctionnels et peu établissent réellement de relations sémantiques entre les clauses. Néanmoins, lorsque les sujets lient les événements, ces derniers le sont deux à deux, et les relations ainsi établies, sont surtout la simultanéité (conjonction de coordination : *et*, conjonction de coordination et adverbe de temps : *et puis*, conjonction de subordination : *quand*) et la séquentialité (conjonction de coordination : *et*, adverbes temporels : *après*, *puis*). Enfin, la coordination domine la subordination, représentée principalement par des adverbiales et des relatives. Pour ces enfants, l'auditeur a encore besoin de fournir des efforts d'interprétation des formes. Mais les 5 ans commencent à établir des liens plus clairs et plus variés entre les événements.

Les enfants de 7 ans utilisent un nombre moyen de connecteurs. Lorsqu'ils en utilisent, ce sont surtout des coordinateurs temporels exprimant la séquentialité. Le regroupement en blocs informationnels est introduit par quelques expressions temporelles au début de l'histoire. La simultanéité est exprimée par des subordonnées temporelles qui restent néanmoins très rares. Rare est également la hiérarchisation des événements, qui sont en règle générale introduits les uns après les autres. Dans le domaine des connecteurs, les 7 ans respectent les règles de décontextualisation, mais leur compétence discursive reste encore moindre. En effet, certains connecteurs sont utilisés pour la constitution d'une cohérence à un niveau supérieur, celui de l'épisode, mais ces cas restent marginaux.

Le système des 10/11 ans dans le domaine des connecteurs se présente de la manière suivante : une clause sur deux comprend un connecteur interphrastique. Les connecteurs les plus utilisés sont des coordinateurs temporels encodant la relation de simultanéité et de séquentialité. Toutefois, les 10/11 ans disposent encore d'autres outils pour exprimer ces relations, comme les coordinateurs logiques ou les subordonateurs temporels. Enfin, bien que les enfants préfèrent encore la coordination à la subordination, cette dernière prend une place non négligeable dans leurs productions, signe d'une complexification syntaxique et d'une certaine mise en relief d'événements particuliers, voire d'épisodes, par rapport à d'autres. Les 10/11 ans, bien que ne possédant pas encore une compétence narrative similaire à celle des adultes, respectent les contraintes qui vont de pair avec la constitution d'une narration en français. Les connecteurs qu'ils utilisent permettent de produire des histoires cohérentes à tous les niveaux d'analyse. Ils ont à leur disposition un éventail varié de formes dont ils maîtrisent les différentes fonctions.

On note une utilisation abondante des connecteurs chez les adultes. Ces connecteurs sont de formes diverses et remplissent des fonctions variées. Les adultes encodent les relations temporelles entre les événements, et tout particulièrement celle de la séquentialité, fonction à privilégier dans une narration. Mais ils établissent également des relations logiques variées entre eux. Enfin, nous relevons 2/3 de coordinateurs contre 1/3 de subordonateurs. Les premiers sont surtout employés pour lier deux événements, alors que les subordonateurs ont également la fonction de hiérarchiser les événements entre eux et de créer des conglomérats informatifs à un niveau supérieur, celui du texte.

CONCLUSION

Pour achever ce travail sur le développement de la compétence narrative, et plus précisément sur la façon dont les enfants français jonglent avec les trois types de contraintes : communicationnelle, discursive/narrative et linguistique spécifique, que l'on a à respecter dans la construction d'une narration, nous allons tenter de répondre à un certain nombre de questions. Mais avant de formuler ces questions, rappelons brièvement que les contraintes communicationnelles sont liées à la situation de communication, les discursives/narratives à la construction d'un texte narratif et enfin, les linguistiques spécifiques aux caractéristiques du code utilisé dans cette construction. Les questions auxquelles ce travail cherche à répondre sont les suivantes :

- quelles sont les formes utilisées par les sujets dans les domaines de la référence à la continuité thématique, aux participants et aux événements ?
- comment ces formes mais également leurs fonctions se développent-elles en fonction de l'âge ?
- quelles sont les motivations à la présence de ces couples formes/fonctions ? Autrement dit, dans quelle mesure ces couples répondent-ils aux différents types de contraintes ?
- enfin, lorsque les sujets ont des difficultés à répondre aux différentes contraintes de manière simultanée, quelles sont les solutions qu'ils préconisent ?

Nous tentons de répondre à ces interrogations en dressant un portrait récapitulatif des systèmes linguistiques par tranche d'âge.

LES 3/4 ANS

Continuité thématique

Il est rapide de faire le tour des résultats des enfants de 3/4 ans dans ce domaine, puisque le nombre de composantes mentionnées est très faible et que par là même, aucun des sujets de cette tranche d'âge ne maintient la continuité thématique du début à la fin de l'histoire. En fonction des sujets, l'explication de cet état de choses diffère. En effet, une partie des sujets ne paraît pas concevoir l'histoire comme étant une histoire de recherche, mais seulement comme une suite de déambulations dans des endroits divers sans but précis. Par contre, l'autre partie des sujets manifeste sa

conception d'une recherche, mais de manière trop imprécise et pas d'un bout à l'autre de la production. Dans ce cas de figure, les sujets ne répondent ni aux contraintes communicationnelles, puisque lorsqu'ils emploient des formes linguistiques, ces formes ne sont pas assez explicites pour l'auditeur, ni aux contraintes discursives/narratives, puisqu'ils ne sont pas capables d'établir et/ou de maintenir une unité de sens.

Participants

Dans le domaine de la référence aux participants, les choses sont plus complexes. En ce qui concerne l'introduction des personnages, nos données montrent que les sujets ne répondent que partiellement aux contraintes communicatives, puisqu'ils ne respectent pas le "given-new contract" en utilisant un certain nombre de formes peu explicites (formes pronominales) et définies (formes nominales). L'auditeur ne peut par conséquent se contenter des seules manifestations verbales pour comprendre de quoi il est question, mais se doit d'interpréter les expressions de l'enfant, afin d'identifier le référent et/ou de faire des inférences à partir du support pictural. En fait, l'utilisation par les enfants de 3/4 ans de formes non immédiatement identifiables par l'auditeur s'explique par l'influence des contraintes discursives/narratives sur leurs productions. En effet, ces formes sont surtout utilisées dans l'encodage des personnages principaux, et tout particulièrement pour le garçon et pour le chien, moins fréquemment pour l'introduction de la grenouille et des personnages secondaires ; ce qui est un bon indicateur du fait qu'ils attribuent des statuts différents aux participants. N'étant pas encore en mesure de gérer de manière simultanée les contraintes communicationnelles et discursives/narratives, ils s'appuient sur l'auditeur ainsi que sur les images pour palier cette difficulté. En d'autres termes, ils utilisent des stratégies d'hétéro-régulation et de régulation par l'image pour construire leur discours.

De plus, nous remarquons que la réalisation des contraintes discursives se fait également au détriment des contraintes linguistiques spécifiques. En effet, dans les productions des enfants de 3/4 ans, plus de la moitié des introductions se fait de façon pré-verbale, ce qui n'est pas conforme à la tendance du français oral à éviter la position pré-verbale pour la première mention d'un référent. La déviation à cette tendance est explicable par l'influence des contraintes discursives, puisque ces introductions pré-verbales concernent surtout les personnages principaux, et encore plus particulièrement le garçon et le chien. Ce pourcentage non négligeable d'introductions pré-verbales a pour corrélat une faible présence de formes présentationnelles qui sont elles aussi caractéristiques de l'introduction d'un nouveau référent en français parlé.

Dans le domaine du maintien et du changement de référence, les contraintes communicatives sont respectées dans la majorité des cas. Les sujets se conforment à la "stratégie anaphorique", en utilisant des formes pronominales ou des ellipses dans le

maintien de la référence, contre des formes nominales dans le changement de la référence. Par conséquent, ils donnent assez mais pas trop d'informations à leurs auditeurs. Il arrive néanmoins que les sujets violent les contraintes communicationnelles en donnant, soit trop d'information (sur-marquage), soit pas assez (sous-marquage). Dans ce cas aussi, c'est la dimension discursive qui est à l'origine du non-respect des contraintes communicationnelles. En effet, nous observons la présence de sur-marquages de la référence à des changements d'image, ce qui semble être le reflet d'un début de construction de blocs informatifs à un niveau supérieur. Les sujets s'appuient donc sur les images pour structurer le discours. Les sous-marquages quant à eux sont liés à des personnages particuliers : surtout le garçon, et à moindre mesure le chien. Cette façon de procéder est la manifestation de la "stratégie du sujet thématique". Aussi pouvons-nous en déduire que ce sont les contraintes discursives/narratives qui influencent les réalisations des enfants.

Événements

Presque la moitié des sujets de 3/4 ans utilise un système mixte pour se référer aux événements. En fait, ces sujets effectuent des va-et-vient entre les temps du passé et du présent sans s'en tenir à un temps dominant d'un bout à l'autre des narrations. Ce faisant, ils ne respectent pas les contraintes discursives, puisqu'une des caractéristiques d'un discours bien formé est justement de comprendre un temps dominant. Ce non-respect d'un temps dominant a également des répercussions sur la compréhension de l'auditeur pour qui il est difficile d'attacher une étiquette précise quant au genre discursif de la production réalisée.

La seconde moitié des sujets, qui respecte le principe du temps dominant, opte à une exception près pour un ancrage au présent. Les événements sont présentés comme si ils se déroulaient sous les yeux des interlocuteurs en même temps que se produit l'énonciation. Cette stratégie permet d'assurer l'intercompréhension, c'est-à-dire la communication entre les interlocuteurs, mais cela au détriment des contraintes discursives qui impliquent la réalisation d'un discours décontextualisé et composé d'événements hiérarchiquement organisés. En effet, l'utilisation du présent a pour conséquence une présence limitée d'alternances temporelles, présence limitée entraînant elle-même la réalisation d'un discours sans relief. De plus, même lorsque les productions comprennent des alternances temporelles, celles-ci ne répondent pas aux exigences d'une narration bien formée. Dans les productions au présent, les changements de temps verbaux sont motivés, soit par la perspective externe (aspect résultatif) de laquelle les événements sont considérés, le choix d'une telle perspective étant elle-même motivée par la sémantique inhérente aux items lexicaux ; soit par le désir d'assurer à tout prix la communication. Ce sont donc les contraintes

communicationnelles et linguistiques qui l'emportent sur les contraintes discursives. De plus, que ce soit dans les narrations à ancrage présent, passé ou mixte, nous observons un certain nombre d'alternances temporelles auxquelles nous ne trouvons aucune motivation fonctionnelle.

En ce qui concerne les connecteurs, les enfants de 3/4 ans en font un grand usage. C'est tout particulièrement le cas pour les déictiques. En fait, employer des déictiques est un moyen de compenser une difficulté à produire un discours décontextualisé tout en assurant la communication entre les interlocuteurs. Pour ce qui est des autres connecteurs, l'éventail des formes est assez restreint. Ce sont surtout des coordinateurs temporo-aspectuels à valeur séquentielle. Néanmoins, les enfants en utilisent fréquemment et les exploitent de manière pluri-fonctionnelle, ce qui leur donne la possibilité d'instaurer des relations sémantiques assez variées. Ces méthodes permettent de répondre aux contraintes discursives qui préconisent la construction d'un tout cohésif et cohérent, même si cela se fait au détriment de la communication. En effet, l'emploi pluri-fonctionnel des connecteurs peut être à l'origine d'ambiguïtés, leur suremploi quant à lui, mène à un marquage superflu des liens inter-propositionnels.

LES 5 ANS

Continuité thématique

En ce qui concerne le profil des 5 ans pour l'établissement et le maintien d'une continuité thématique, il n'est pas très éloigné de celui des 3/4 ans. En effet, rares sont les sujets qui mentionnent le thème de la recherche d'un bout à l'autre de leur production. Cela étant, rares sont les sujets qui répondent aux contraintes discursives. 50% encodent néanmoins la composante I (début de la trame) et la composante II (continuation de la trame), ce qui constitue un pas en avant par rapport aux cadets. Mais les structures linguistiques sont peu complexes et peu diversifiées.

Participants

Les enfants de 5 ans présentent un profil très similaire à celui des 3/4 ans pour la référence aux participants, que ce soit pour l'introduction des personnages principaux ou secondaires, le maintien ou encore le changement de référence en position de sujet.

Pour l'introduction, tout comme les 3/4 ans, ils utilisent des formes peu explicites et définies, mais leur nombre est légèrement inférieur à celui des plus jeunes. De plus, ces formes concernent surtout le garçon, alors que chez les 3/4 ans, elles concernent le garçon et le chien. Pour ce qui est dans la position de l'introduction dans la clause, ils privilégient également les introductions pré-verbales, particulièrement

quant il s'agit du garçon, mais moins souvent que les 3/4 ans. Par contre, ils emploient davantage de formes présentationnelles.

Dans le domaine du maintien et du changement, les données sont les mêmes pour les deux tranches d'âge. Nous notons cependant un emploi plus important de la stratégie du sujet thématique qui se traduit par des formes pronominales dans les changements de référence qui ont le garçon pour sujet, ainsi qu'un plus grand nombre de formes explicites pour le maintien, signe d'un début de structuration du discours, même si cette structuration est encore basée sur les images. Pour conclure, on peut dire que tout comme les 3/4 ans, les 5 ans commencent à répondre aux contraintes discursives bien que cela se fasse encore au détriment des contraintes communicationnelles et linguistiques spécifiques.

Événements

Seulement 1/3 des enfants de 5 ans emploie un système mixte pour se référer aux événements contre la moitié des sujets de 3/4 ans. Mais, malgré cela, il reste une bonne partie des sujets qui ne respectent toujours pas le principe d'un temps dominant, violant par là même les contraintes discursives.

Même parmi les enfants qui respectent ce principe du temps dominant, tous ne respectent pas pour autant les contraintes discursives. C'est particulièrement le cas de ceux qui choisissent d'ancrer leurs narrations dans le présent qui ne hiérarchisent pas les événements. En effet, les alternances sont rares, mais surtout elles sont motivées par l'"aktionsart" des verbes utilisés et n'ont une influence qu'au niveau local. Ces remarques nous conduisent à postuler, comme nous l'avons déjà fait pour les 3/4 ans, une influence du code utilisé ainsi que des stratégies employées pour pallier le problème de décontextualisation. Toutefois, nous percevons dans certaines alternances temporelles un début de respect de certaines contraintes discursives/narratives, comme de créer des liens sémantiques entre les événements, de jouer avec leur ordre de présentation, de différencier le premier plan de l'arrière-plan. Mais il ne s'agit que d'un début timide et concerne presque exclusivement les enfants qui ancrent leurs productions dans le passé. De plus, dans bien des cas encore, les contraintes discursives qui impliquent par exemple de différencier le premier plan de l'arrière-plan ne sont pas respectées, puisque l'on relève des cas où cette différenciation est réalisée par des temps verbaux si divers, qu'il est difficile à l'auditeur de leur attribuer une fonctionnalité précise. Pour conclure, nous pouvons séparer les 5 ans en trois groupes : les sujets qui emploient un temps mixte et qui par conséquent violent toutes les contraintes, ceux qui ancrent leur narration au présent et qui privilégient la communication au discours, et enfin, ceux qui ancrent leur production au passé, chez qui c'est l'inverse.

Les enfants de 5 ans utilisent plus de connecteurs que les enfants de 3/4 ans. On compte un connecteur toutes les deux clauses. Cet emploi en nombre des connecteurs a pour finalité la construction d'un discours cohésif. Malheureusement, cela se fait au détriment de la maxime gricéenne de quantité. En effet, les liens entre les événements sont marqués de manière exagérée. Les enfants de 5 ans ne savent pas encore répondre dans ce domaine aux contraintes discursives/narratives et communicationnelles de manière simultanée, et dans ce cas précis, ce sont les premières qui l'emportent sur les secondes. En ce qui concerne par contre la nature et la fonction des connecteurs, elles sont très proches de ceux relevés chez les 3/4 ans. L'éventail des formes est restreint et ces formes sont utilisées de manière pluri-fonctionnelle. Une fois de plus, la réalisation de la dimension discursive de la tâche se fait au détriment de celle de sa dimension communicationnelle.

LES 7 ANS

Une remarque d'ordre général avant de passer aux résultats par domaine. En effet, il est important de noter dans ce groupe d'âge beaucoup moins de variations que pour les autres groupes, et ce, pour la majorité des aspects considérés. Nous pensons qu'il peut exister une corrélation entre l'absence de variation et l'entrée des sujets à l'école primaire, dans la mesure où ils sont tous soumis aux mêmes genres d'activités. Mais cette remarque soulève plus de problèmes qu'elle n'en résout. Cela dit, il serait intéressant de voir exactement à quel genre d'input et à quel genre de tâches ces enfants sont soumis à l'école.

Continuité thématique

Dans le domaine de la continuité thématique, les enfants de 7 ans réalisent un bond en avant par rapport à leurs cadets. Plus de 60% des enfants encodent le début et la continuation de la trame, 1/3 des sujets sa résolution. De plus, on voit apparaître quelques formules de résumé. Ces résultats montrent que les 7 ans maintiennent davantage une unité thématique d'un bout à l'autre de leurs productions. Ils commencent à respecter les contraintes discursives. Il le font d'autant mieux qu'ils emploient des outils linguistiques plus complexes et plus diversifiés pour encoder les différentes composantes. En effet, les 7 ans ajoutent par exemple aux verbes de perception et d'action utilisés par les 5 ans, des expressions encodant des états internes pour l'expression de la composante II. Dans ce cas, le développement des outils linguistiques permet de réaliser les contraintes discursives de manière plus efficace. Il existe malheureusement encore un certain nombre de déviations à cette tendance. Si l'on observe l'encodage de la composante III par exemple, on se rend compte que les enfants de 7 ans la mentionnent de façon extrêmement fréquente. Si fréquemment que cela

entraîne un sur-marquage de l'information, ce qui va à l'encontre du principe gricéen de manière. Il en va de même pour la composante III. Mais dans ce cas, la communication n'est pas seulement victime de la dimension discursive/narrative, mais également de la dimension linguistique : certaines formes ne sont pas assez explicites pour assurer l'intercompréhension entre les interlocuteurs. Pour conclure, on peut affirmer que le respect des contraintes communicationnelles reste dans une certaine mesure lié à celui des contraintes discursives/narratives et linguistiques.

Participants

Ce qui différencie principalement les enfants de 7 ans de leurs cadets est l'absence de toute forme moins explicite (formes pronominales) pour l'introduction des personnages, principaux ou secondaires. Ce faisant, ils répondent de manière adéquate aux contraintes communicationnelles. Toutefois, ces enfants ne produisent pas encore un discours entièrement décontextualisé, dans la mesure où une partie de ces introductions sont définies. L'auditeur a encore besoin de se fier au contexte extralinguistique et tout particulièrement aux images pour identifier le référent évoqué. Il reste donc des traces d'une certaine régulation du discours par l'image dans les productions des enfants de 7 ans. En fait, cette régulation par l'image vient compenser leurs difficultés à gérer de manière simultanée les contraintes communicationnelles et discursives. En effet, ce sont surtout le garçon et le chien qui sont introduits par le biais de formes définies. La contrainte discursive qui consiste à attribuer des statuts différents aux personnages est également réalisée au détriment des contraintes linguistiques spécifiques au français, étant donné que les productions des 7 ans comprennent un certain nombre d'introductions pré-verbales, et ce, tout particulièrement pour les personnages principaux.

En ce qui concerne les fonctions de changement et de maintien, les 7 ans ont les mêmes stratégies que les 5 ans : ils utilisent des formes plus explicites pour le changement et des formes moins explicites pour le maintien, ce qui répond aux attentes de l'auditeur. On trouve encore des déviations à la stratégie anaphorique qui se réalisent sous la forme de sur-marquages dans le cas de maintien de la référence et sous celle de sous-marquages dans les cas de changements. Le premier type de déviation sert à pallier les difficultés en rapport avec la construction d'une narration structurée en épisodes, le second révèle également l'influence des contraintes discursives/narratives, comme celle de choisir un protagoniste privilégié et de s'y référer sous forme pronominale. Mais contrairement aux enfants de 3/4 ans et de 5 ans, les 7 ans ne choisissent plus seulement le garçon comme protagoniste privilégié mais commencent à envisager l'histoire également de la perspective du couple garçon/chien.

Événements

Tous les enfants de 7 ans maintiennent un temps dominant du début à la fin de leurs productions, répondant par là même au principe d'un discours bien formé. C'est le premier groupe d'âge qui suit ce principe à l'unanimité. C'est aussi le premier groupe d'âge à choisir dans près de 50% des cas le passé comme temps d'ancrage. En effet, ces enfants de 7 ans utilisent le passé simple pour présenter les événements qui font partie de la trame narrative. Nous interprétons ce choix comme le signe de l'influence de la scolarisation au cours de laquelle les enfants sont soumis à des activités littéraires où l'emploi du passé simple est de mise. Le fait que ces enfants utilisent le passé simple dans cette tâche, montre qu'ils interprètent bien la tâche à accomplir comme une narration et qu'ils la traitent comme une tâche scolaire, même si la conjugaison des temps du passé et particulièrement du passé simple leur pose encore des problèmes. Le respect des contraintes liées au genre discursif passent donc avant celui des contraintes linguistiques. Nous relevons également un nombre plus important d'alternances temporelles de manière générale chez les 7 ans que dans les productions des enfants plus jeunes. Ces alternances répondent pour une bonne part aux contraintes discursives. En effet, elles permettent de structurer le discours en premier plan versus arrière plan ou encore en exposition versus développement. Elles instaurent également des relations de rétrospection entre les événements. Mais il reste encore un certain nombre de cas, pour lesquels il est difficile de trouver une motivation claire, ce qui peut présenter des problèmes d'interprétation pour l'auditeur. D'autres cas d'alternances enfin, sont dictés par le code lui-même et plus particulièrement par la sémantique inhérente aux verbes encodés.

Dans le domaine des connecteurs, le profil des 7 ans ressemble encore beaucoup à celui des enfants de 5 ans. Ils en utilisent un grand nombre afin de répondre à la contrainte discursive de production d'un tout cohésif. Leurs connecteurs sont pluri-fonctionnels, ce qui est un moyen de réaliser des relations sémantiques variées, lorsqu'on dispose d'un code linguistique restreint. Par contre, on voit apparaître dans leurs productions des connecteurs qui ont pour fonction la structuration du discours. Mais ils ne sont pas employés tout au long de la narration. Au contraire, on les trouve nombreux au passage de l'exposition au développement. Cette utilisation localisée montre que les enfants de 7 ans sont influencés par les images, et en particulier, par la saillance de certaines d'entre elles.

On peut conclure en disant que d'une part, les enfants de 7 ans respectent dans une certaine mesure les contraintes discursives même si cela entraîne le non respect des contraintes communicationnelles, et que d'autre part, ils ne sont pas encore complètement en mesure de prendre en considération les contraintes linguistiques.

LES 10/11 ANS

Les enfants de 10/11 ans présentent un profil qui est plus proche de celui des adultes que de celui des 7 ans. Dans leurs productions par exemple, comme dans celles des adultes, les variations sont nombreuses, alors que ce n'est absolument pas le cas chez les enfants de 7 ans.

Continuité thématique

La continuité thématique est réalisée par la majorité des sujets de 10/11 ans. Les quatre composantes de base sont mentionnées, ce qui confère au discours une unité de sens qui facilite la compréhension de l'auditeur. Les sujets mentionnent de manière suffisamment explicite et fréquente - mais sans exagération - de quoi il est question, répondant aux contraintes communicationnelles, et ce, grâce à une syntaxe qui est plus complexe et plus variée : verbes d'action, états internes, subordination, etc. Dans ce domaine, les 10/11 ans savent gérer les différentes contraintes de manière simultanée.

Participants

Pour l'introduction aux participants, tout comme les enfants de 7 ans, nous ne relevons plus que des formes lexicalement explicites. Les contraintes communicatives sont respectées, même dans le cas d'utilisation de formes définies. En effet, il s'agit de noms propres et de formes possessives dont les référents sont identifiables par le contexte linguistique antérieur. Ainsi, les 10/11 ans produisent un discours décontextualisé dénué de toute ambiguïté référentielle. En d'autres termes, ils répondent aux contraintes discursives/narratives tout en respectant les contraintes communicationnelles. Par contre, le respect des contraintes discursives/narratives se fait encore au détriment des contraintes linguistiques spécifiques. En effet, il reste encore un certain nombre d'introductions pré-verbales (1/3). Elles concernent surtout les personnages principaux mais également un petit nombre de personnages secondaires. Ces deux cas de figure montrent un progrès de la part des enfants de 10/11 ans dans la construction d'un discours narratif dans lequel on attribue des statuts spécifiques aux participants. Les personnages principaux sont placés en position initiale mais également certains autres personnages secondaires, ce qui est le reflet de la capacité des sujets à changer de perspective, et à ne plus considérer l'histoire sous le seul angle du garçon et/ou du couple garçon/chien, comme agents de l'action. Mais ce progrès se fait encore au détriment des structures préférentielles du français.

Dans les fonctions de maintien et de changement de la référence, les enfants de 10/11 ans respectent aussi les contraintes communicatives en utilisant la "stratégie anaphorique". Les outils utilisés répondent également aux contraintes

discursives/narratives : ils se diversifient et leur rayonnement porte sur la globalité du discours. C'est le cas des relatives dans la fonction de maintien de la référence qui remplissent des fonctions discursives/narratives en ce sens qu'elles font avancer la trame. C'est également le cas des ellipses, plus nombreuses et variées qui permettent la construction de blocs informationnels hiérarchiquement ordonnés. Mais il arrive que les enfants dévient de la "stratégie anaphorique" en utilisant des formes plus explicites dans la fonction de maintien de la référence. Ces sur-marquages se situent à des changements d'image, ce que l'on peut interpréter comme les traces d'une régulation par l'image dans un but de construction discursive. De plus, ils dévient encore de la "stratégie anaphorique" en employant des formes pronominales dans la fonction de changement. Dans ce cas de figure, ils sont sous l'influence des contraintes discursives/narratives. En effet, ces formes pronominales sont employées pour encoder le couple garçon/chien, ce qui est un moyen d'attribuer à ces deux participants un statut particulier, ou encore après des séquences "hors narrations", ce qui est un moyen d'attribuer des poids différents à certains événements.

Événements

À l'exception d'un seul sujet qui emploie un système d'ancrage temporel mixte, les 10/11 ans établissent un temps d'ancrage et le maintiennent d'un bout à l'autre de la narration. Bien que les sujets choisissent un peu moins le passé comme temps d'ancrage, les formes des temps du passé sont encore bien présentes dans leurs productions. Le système semble plus automatisé, dans la mesure où la conjugaison de ces formes leur pose moins de problèmes qu'aux plus jeunes enfants. Les contraintes communicationnelles, discursives/narratives et linguistique sont donc bien respectées . Elles le sont également dans les alternances temporelles. En effet, ces alternances ont pour fonction d'établir des relations sémantiques entre les événements, telles que celles de simultanéité, de rétrospection ou encore de cause à effet. Ce faisant, les événements sont hiérarchisés. Mais les enfants disposent également d'autres outils qui leur permettent d'établir des relations sémantiques entre les événements et de les hiérarchiser. Les clauses sans verbe fléchi remplissent ces fonctions. Elles permettent la construction de narrations plus riches. Les connecteurs aussi remplissent ces fonctions. Ils lient les événements deux à deux mais structurent aussi les productions en épisodes. Ces connecteurs sont moins nombreux que chez les plus jeunes mais l'éventail est plus large et les fonctions qu'ils remplissent plus étendues.

En conclusion, on remarque que les enfants de 10/11 ans savent jongler avec les trois types de contraintes à l'oeuvre dans une narration. Ils disposent d'un ensemble de moyens linguistiques dont ils maîtrisent les fonctions, et qu'ils savent utiliser à bon escient.

LES ADULTES

C'est chez les adultes que nous trouvons le plus grand nombre de variations, et ce, dans l'ensemble des domaines analysés. Les productions sont plus ou moins longues, les moyens sont variées, les stratégies différentes d'un sujet à l'autre. Ces variations sont le reflet d'une bonne connaissance du système linguistique et de son emploi, mais également du genre discursif à réaliser.

Continuité thématique

Chez les adultes, comme chez les 10/11 ans, les quatre composantes de base sont mentionnées de manière suffisamment explicites. Mais elles le sont de manière encore plus élaborée (plus d'informations), plus complexe (plus d'états internes, de subordonnées, de formules de résumé) et plus diversifiée (plusieurs formes pour remplir la même fonction) que chez les 10/11 ans. Les adultes gèrent donc de manière simultanée la communication, la construction du discours et les outils linguistiques.

Participants

Pour ce qui est du domaine de l'introduction des participants, les adultes répondent de manière adéquate aux exigences de la tâche. En effet, la communication est assurée par l'usage de formes assez explicites. Mais les adultes sont également en mesure de remplir les contraintes discursives/narratives tout en respectant les contraintes linguistiques spécifiques. Pour ce faire, ils introduisent les participants, qu'il s'agisse des principaux ou secondaires en postposition par le biais de formes présentationnelles ce qui est conforme à la tendance préférentielle du français. Enfin, dans le but de montrer une différence de statuts chez les participants, ils les placent dans des rôles sémantiques particuliers.

Comme les 10/11 ans, les adultes adoptent la stratégie anaphorique pour le maintien et le changement de référence. Nous relevons également un certain nombre de déviations à cette stratégie, auxquelles nous n'attribuons pas toujours les mêmes motivations qu'à celles des 10/11 ans. En effet, certaines formes nominales employées dans la fonction de maintien entraînent un sur-marquage de la référence. Ces sur-marquages sont motivés par la contrainte communicative qui exige la production d'un discours sans ambiguïté référentielle. Chez les 10/11 ans ces sur-marquages sont les traces d'une régulation par les images. Par contre, l'emploi de formes pronominales dans la fonction de changement est attribuable dans les deux groupes au respect de la contrainte discursive/narrative consistant à attribuer des statuts particuliers aux participants, dans la mesure où les formes pronominales servent à encoder le couple garçon/chien.

Événements

Ce qui différencie les adultes des enfants de 10/11 ans est leur préférence pour le présent comme temps d'ancrage. En effet, la majorité des sujets choisit d'ancrer sa narration dans le présent. Mais contrairement aux enfants plus jeunes qui choisissent cette option, cela ne se fait pas au détriment de la construction d'un discours structuré. Quel que soit le temps d'ancrage choisi, les alternances temporelles répondent aux exigences des contraintes discursives. Elles ont des fonctions diverses à tous les niveaux d'analyse : elles permettent d'établir des relations sémantiques entre deux événements, de distinguer ce qui relève du premier plan de ce qui relève de l'arrière-plan, de structurer l'histoire en parties distinctes. Il en va de même pour les connecteurs et les clauses sans verbe fléchi qui se complexifient et se diversifient et qui ont des fonctions à tous les niveaux d'analyse. Ce faisant, les adultes construisent des narrations élaborées, diversifiées, tant au niveau des outils employés qu'au niveau des fonctions qu'elles remplissent, tout en répondant aux contraintes communicationnelles.

Enfin, il nous reste à faire quelques remarques d'ordre plus général.

Premièrement, nous avons pu constater que les enfants ont des difficultés à gérer toutes les contraintes de façon simultanée. Aussi utilisent-ils des stratégies compensatoires, telles que l'hétéro-régulation et la régulation par les images, avant de s'appuyer exclusivement sur les formes linguistiques pour construire leur discours.

Deuxièmement, l'étude développementale des formes et de leurs fonctions révèle que dans un premier temps les enfants disposent d'un éventail restreint de formes qu'ils utilisent de manière pluri-fonctionnelle, puis avec l'acquisition de nouvelles formes, ils restreignent les contextes d'utilisation des anciennes.

Enfin, nous tenons à souligner que de nombreux facteurs influencent le choix des expressions linguistiques utilisées, tels que la situation de communication, les habitudes culturelles, les préférences individuelles, etc. Aussi serons-nous très prudent quant à la généralisation de ces résultats. En effet, notre travail montre qu'il n'existe pas une grammaire mais des grammaires, qui dépendent de qui les utilise et pour quoi faire, qu'il n'existe pas un récit mais des façons de raconter.

BIBLIOGRAPHIE

- Aarssen, J. (1996). Relating events in two languages : Acquisition of cohesive devices by Turkish-Dutch bilingual children at school age. *Studies in Multilingualism* 2, Tilburg University Press, Tilbourg.
- Adam, J.M. (1976). Langue et texte : imparfait et passé simple. *Pratiques*, 10, 49-68.
- Aksu-Koç, A.A. (1988). *The acquisition of aspect and modality : The case of past reference in Turkish*. Cambridge University Press, New-York.
- Aksu-Koç, A.A. (1994). Development of Linguistic Forms : Turkish. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (éds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 457-515.
- Aksu-Koç, A.A. & von Stutterheim, C. (1994). Temporal Relations in Narrative : Simultaneity. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (éds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 393-455
- Antinucci, F. & Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language* 3, 169-189.
- Bamberg, M. (1985). *Form and function in the construction of narratives : Developmental perspectives*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of narrative : Learning to use language*. Berlin, Walter de Gruyter & Co.
- Bamberg, M. (1990). The German perfekt : Form and function of tense alternations. *Studies in Language*, 14, 253-290.

- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments, further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710
- Bamberg, M. & Marchman, V. (1994). Foreshadowing and Wrapping up in Narrative. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (éds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 555-590
- Bange, P. & Kern, S. (sous presse). Quelques aspects de la gestion du discours en L1 et L2. In : *Adquisicion de lenguas extranjerias : perspectivas actuales en Europa*.
- Bange, P. & Kern, S. (sous presse). La régulation du discours en L1 et L2. *Etudes Romanes*. Institut d'Etudes Romanes, Université de Copenhague.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27.
- Bates, E. Bretherton, I. & Snyder, L. (1988). *From First Words to Grammar : Individual Differences and Dissociable Mechanisms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bavin, E.L. & Shopen, T. (1985). *The development of narrative by Walpiri children*. Communication présentée au Berkeley Linguistic Society.
- Bennett-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135-149.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard.
- Berman, R.A. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469-497.
- Berman, R.A. (1990). *The role of "and" in developing narrative skills*. Communication présentée à International Pragmatics Conference, Barcelone.
- Berman, R.A. (1994). Form and function in developing narrative abilities. In : D.I. Slobin, J. Gerhardt, A. Kyratzis, & J. Guo (éds), *Social interaction, social*

context, and language : Essays in honor of Susan Ervin-Tripp. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1986). *Frog story procedures in coding manual : Temporality in discourse.* Institute of Human Development, University of California at Berkeley.

Berman, R.A. & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study.* Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

Bernardo, R. (1980). Subjecthood and consciousness. In : W.L. Chafe (éd), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.* Norwood, New Jersey, Ablex, 275-299.

Botvin, G.J. & Sutton-Smith, B. (1977). The development of structural complexity in children's fantasy narratives. *Developmental Psychology*, 13, 377-388.

Bronckart, J.-P. (1985). Les opérations temporelles dans deux types de textes d'enfants, *Bulletin de Psychologie*, 38, 653-666.

Bronckart, J-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse.* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

Bronckart, J-P. & Sinclair, H. (1973). Time, tense, and aspect. *Cognition*, 2, 107-130.

Caron, J. (1983). *Précis de Psycholinguistique.* Paris, PUF.

Chafe, W.L. (1972). Discourse structure and human knowledge. In : J.B. Carroll & R.O. Freedle (éds), *Language comprehension and the acquisition of knowledge.* Washington, Wiley.

Chafe, W.L. (1980). The deployment of Consciousness in the production of a narrative. In : W.L. Chafe (éd), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production.* Norwood, New Jersey, Ablex, 9-50.

Chafe, W. L. (1990). Some Things that Narratives Tell us About the Mind. In : B.K. Britton & A.D. Pellegrini (éds), *Narrative Thought and Narrative Language.* Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 79-98.

- Chafe, W.L. (1994). *Discourse, Consciousness, and Time : The Flow and Displacement of Conscious Experience in Speaking and Writing*. Chicago & Londres, The University of Chicago Press.
- Clancy, P.M. (1980). Referential choice in English and Japanese. In : W.L. Chafe (éd), *The pear stories : Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, New Jersey, Ablex, 127-199.
- Clancy, P.M. (1982). *Referential strategies in the narratives of Japanese children*. Communication présentée au Seventh Boston University Conference on Child Language Development, Boston.
- Clancy, P.M. et al. (1976). The acquisition of conjunction : a cross-linguistic study. *Papers and Reports on Child Language Development, 12*, 71-80.
- Clark, E.V. (1993). *The lexicon in acquisition*. New-York, Cambridge University Press.
- Clark, H.H & Haviland, S.E. (1977). Comprehension and the given-new contract. In : R.O. Freedle (éd), *Discourse Production and Comprehension*. Norwood, New Jersey, Ablex, 1-40.
- Comrie, B. (1976). *Aspect*. Londres, Cambridge University Press.
- Confais, J.P. (1990). *Temps, mode, aspect. Les approches des morphèmes verbaux et leurs problèmes à l'exemple du français et de l'allemand*. Presses Universitaires du Mirail, Toulouse le Mirail.
- Cosériu, E. (1976). *Das romanische Verbalsystem*. Tübingen, Gunter Narr.
- Dasinger, L.K. & Toupin, C. (1994). The development of relative clause function in narrative. In : R.A. Berman & D.I. Slobin (éds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 457-515.
- De Beaugrande, R. & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. Londres, Longman.
- De Beaugrande, R. & Colby, B. (1979). Narrative Models of Action and Interaction. *Cognitive Science, 3*, 43-66.

- Devilliers, P.A. & Devilliers, J.G. (1979). *Early Language*. Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Étude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Dromi, E. & Berman, R.A. (1986). Language-specific and language-general in developing syntax. *Journal of Child Language*, 13, 371-387.
- Du Bois, J.W. (1980). Beyond Definiteness : The trace of identity in discourse. In : W.L. Chafe (éd), *The Pear Stories : Cognitive, Cultural and Linguistic Aspects of Narrative Production*. New Jersey, Ablex, 203-273.
- Eisenberg, A.R. (1980). A syntactic, semantic and pragmatic analysis of conjunction. *Papers and Reports on Child Language Development*, 19, 70-78.
- Erguvanli-Taylan, E. (1987). Tense variation in Turkish narratives. In : H.E. Boeschoten & L.T. Verhoeven (éds), *Studies on modern Turkish..* Tilbourg, Hollande, Tilburg University Press, 177-188.
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). Introduction. In : S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (éds), *Child Discourse*. New-York, Academic Press, 1-23.
- Esperet, E. (1984). Processus de production : genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite du récit. In : M. Moscato & G. Pieraut-Le-Bonniec (éds), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen, PUR.
- Esperet, E. & Gaonac'h, D. (1985). Fonctions des temps verbaux dans la production de récits libres. Évolution génétique entre 4 et 8 ans. *Bulletin de psychologie*, 38, 705-716.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction, une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Firbas, J. (1964). On defining the theme in functional sentence analysis. *Travaux Linguistique de Prague*, 1, 267-280.

- Fleischman, S. (1990). *Tense and narrativity : from medieval performance to modern fiction*. Austin, University of Texas Press.
- Givon, T. (1979). *On understanding grammar*. New-York, Academic Press.
- Givon, T. (1982). Tense-aspect-modality : The creole prototype and beyond. In : P. Hopper (éd), *Tense-aspect*. New-York, Plenum Press, 115-163.
- Givon, T. (1984). *Syntax : A functional-typological approach. Vol.1*. Amsterdam, John Benjamins.
- Givon, T. (1985). Function, structure, and language acquisition. In : D.I. Slobin (éd), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol 2*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 1005-1028.
- Givon, T. (1987). Universals of discourse structure and second language acquisition. In : W.E. Rutherford (éd), *Typological Studies in Language 5. Language Universals and second language acquisition..* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Glenn, C.G. & Stein, N. (1980). *Syntactic structures and real world themes in stories generated by children*. Technical report, Urbana, University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris, Larousse.
- Grévisse, M. (1993). *Le bon usage : grammaire française*. Paris-Gembloux, Duculot.
- Grévisse, M. & Goosse, A. (1989). *Nouvelle Grammaire française*. Paris-Louvain-la-Neuve, Duculot, Deuxième édition revue.
- Grice, H.P.(1975). *Logic and conversation*. In : P. Cole & J.L. Morgan (éds), *Syntax and semantics, Vol. 3 : Speech acts*. New-York, Academic Press, 41-58.
- Grimes, J. E. (1978). *The thread of discourse*. La Haye, Mouton.

- Gülich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französischen*. Munich, Fink.
- Halliday, M.A.K. & Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres, Longmans.
- Hickmann, M. (1980). Creating referents in discourse : a developmental analysis of linguistic cohesion. In : J. Kreiman & E. Odeja (éds), *Papers from the Parasession on pronouns and Anaphora* (Chicago Linguistic Society), 192-203.
- Hickmann, M. (1982). *The development of narrative skills : Pragmatic and metapragmatic aspects of discourse cohesion*. Thèse de doctorat non publiée, University of Chicago.
- Hickmann, M. (1985). The Implications of Discourse Skills in Vygotsky's Developmental theory. In : J.V. Wertsch (éd), *Culture, Communication and Cognition : Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hickmann, M. (1988). *Topics and subjects in discourse : an analysis of french children's narratives*. Communication présentée au symposium syntax and discourse interface in language development, Third European Conference on Developmental psychology, Budapest, Hongrie.
- Hickmann, M. (1991). The Development of Discourse Cohesion : Some Functional and Cross-linguistic issues. In : G. Piérait-Le-Bonniec & M. Dolitsky (éds), *Language bases... discourse bases : Some aspects of contemporary French-language psycholinguistics research*. Amsterdam, John Benjamins, 157-185.
- Hickmann, M., Kail, M., & Roland, F. (1989). *The referential organization of children's narrative discourse as a function of mutual knowledge*. Communication présentée au Tenth Biennial Meeting, International Society for the Study of Behavioural Development, Jyväskylä, Finlande.
- Hickmann, M., & Liang, J. (1990). Clause-structure variation in Chinese narrative discourse : A developmental analysis. *Linguistics*, 28, 1167-1200.
- Hickmann, M., Liang, J., Hendriks, H. & Roland, F. (1990). *The development of discourse cohesion : coding manual*. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nimègue, Pays-Bas.

- Hickmann, M., & Roland, F. (1992). *Déterminants sémantiques et pragmatiques dans l'acquisition du temps et de l'aspect : étude comparative du français, de l'allemand et de l'anglais*. Communication au Réseau Européen de Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Lyon.
- Hinds, J. (1977). Paragraph structure and pronominalization. *Papers in Linguistics*, 10, 77-99.
- Hinds, J. (1979). Organizational patterns in discourse. In : T. Givon (éd), *Syntax and semantics*, Vol. 12. New-York, Academic Press.
- Hopper, P. J. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. In : T. Givon (éd), *Syntax and semantics : Vol. 12*. New-York, Academic Press, 213-242.
- Hudelot, C. (1980). Qu'est-ce que la complexité syntaxique ? L'exemple de la relative, in : *La linguistique*, vol. 16, fasc 2/1980.
- Jisa, H. (1984/85). French preschoolers use of "et pis". *First Language*, 5, 169-184.
- Jisa, H. (1987). Sentence connectors in French children's Monologue Performance. *Journal of Pragmatics*, 11, 607-621.
- Jisa, H. & Kern, S. (1994). Discourse Organisation in French children's Narratives. In : E. Clark (éd), *The proceedings of the twenty-sixth Annual Child Language Research Forum*. Stanford, Californie.
- Jisa, H. & Kern, S. (1994). Relative clauses in French Children's Narratives. Communication présentée au First Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal.
- Jisa, H., & Richaud, F. (1994). Quelques sources de variations chez les enfants. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 4, 7-51.
- Kail, M., Hickmann, M., Emmenecker, N. (1987). *Introduction des référents dans le récit : étude développementale des contraintes contextuelles*. Communication présentée au Réseau Européen des laboratoires sur l'acquisition des langues, Aix-en-Provence.

- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *First Language*, 12, 73-94.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language : A study of determiners and reference*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1981). The grammatical marking of thematic structures in the development of language production. In : W. Deutsch (éd), *The child's construction of language*. Londres, Academic Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive process from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.
- Kemper, S. (1984). The development of narrative skills : Explanations and entertainments. In : S.A. Kuczaj (éd), *Discourse development. Progress in cognitive research*. New-York, Springer.
- Kernan, K. (1977). Semantic and expressive elaboration in children's narratives. In : S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (éds), *Child discourse*. New-York, Academic Press.
- Kintsch, W. (1977). On comprehending stories. In : M.A. Just & P.A. Carpenter (éds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Klein, W. & von Stutterheim, C. (1987). Quaestio und referentielle Bewegung in Erzählungen. *Linguistische Berichte*, 109, 163-183.
- Küntay, A. (1992). *Developping referential cohesion in elicited Turkish narratives*. Communication présentée au Sixth International Conference on Turkish Linguistics, Anadolu University, Eskisehir, Turquie.
- Labov, W. (1972). *Language in the inner city : Studies in the Black English vernacular*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis : oral versions of personal experience. In : J. Helm (éd), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press.

- Lambrecht, K. (1980). Topic, French Style : Remarks about a basic sentence type of modern nonstandard French. *Berkeley Linguistics Society*, 6, 337-60.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, Antitopic and Verb Agreement in Non-Standard French*. Amsterdam, John Benjamins.
- Lambrecht, K. (1984). A pragmatic constraint on lexical subjects in spoken French. *Chicago Linguistic Society*, 20, 239-256.
- Lambrecht, K. (1985). On the status of SVO sentences in French discourse. In : R. Tomlin (éd), *Coherence and Grounding in discourse, Proceedings of the Symposium on Discourse Relations and Cognitive Units*. University of Oregon, Eugene, Juin 1984 & Amsterdam, John Benjamins.
- Lyons, L. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyons, L. (1977). *Semantics*. Cambridge/Londres/New-York, Cambridge University Press.
- MacWhinney B. & Bates E. (1978). Sentential devices form conveying givenness and newness : A cross-cultural developmental study. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 539-558.
- Mandler, J. (1978). A code in the node : The use of a story schema in retrieval. *Discourse Processes*, 1, 14-35.
- Mandler, J. & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mandler, J. & Johnson, N. (1984). A la recherche du conte perdu : structure de récit et rappel. In : G. Denhière (éd), *Il était une fois*. Lille, PUL.
- Marchman, V. A. (1989). *Episodic structure and the linguistic encoding of events in narrative : A Study of Language Acquisition Performance*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.

- Marslen-Wilson, W., Levy, E. & Tyler, L.K. (1982). Producing interpretable discourse : The establishment and maintenance of reference. In : R.J. Jarvella & W. Klein (éds), *Speech, place and action*. New-York, Wiley.
- Martin, R. (1971). *Temps et aspect. Essai sur l'emploi des temps narratifs en moyen français*. Paris, Klincksieck.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you ?* Dial Books for Young Readers, New-York.
- McKeough, A. & Case, R. (1985). Developmental stages in narrative composition. A neo-piagetian interpretation. Communication présentée au 8th. ISSBD, Biennial meetings, Tours.
- McGann, W. & Schwartz, A. (1988). Main character in children's narratives. *Linguistics*, 26, 215-233.
- Moeschler, J. et al. (1994). *Langage et pertinence. Référence temporelle, anaphore, connecteurs et métaphore*. Nancy, PUN.
- Nakamura, K. (1993). Referential structure in Japanese children's narratives : The acquisition of *wa* and *ga*. In : S. Choi (éd), *Japanese/ Korean Linguistics*, 3, Standford, CA : Center for the Study of Language and Information.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Noyau, C. (1986). *L'Acquisition du français dans le milieu social par des adultes hispanophones : La Temporalité*. Thèse d'Etat, Paris-Sorbonne.
- Ochs, E. (1985). Variation and Error : A sociolinguistic approach to language acquisition in samoa. In : D.I. Slobin (éd) *The cross-linguistic study of child language, Vol 1 : The Data*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 783-838.
- Payne, D. (1990). *The Pragmatics of Word Order : Typological Dimensions of Verb initial languages*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Payne, D. (1992). *Pragmatics of Word Order Flexibility*. Amsterdam, John Benjamins.

- Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics : three ways of looking at a child's narrative*. New-York, Plenum Press.
- Propp, V. (1958). *Morphology of the folktale*. Bloomington, Ind. : Indiana University Research Center in Anthropology, Folklore and Linguistics.
- Quasthoff, U.M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen, Gunter Narr.
- Ragnarsdóttir, H. (1987). *The development of narrative structure and its relation to the use of tenses and aspects in Icelandic children's stories*. Communication présentée au Icelandic Linguistic Society in honor of the 200th anniversary of Christian Rask, Reykjavik.
- Ragnarsdóttir, H. (1991). Episodic structure and interclausal connectives in Icelandic children's narratives. In : *Proceedings of Colloquium Paedolinguisticum Lundensis 1991*. Lund, Suède.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of symbolic logic*. New-York, Macmillan.
- Renner, T. (1988). *Development of temporality in children's narratives*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- Roulet, E. (1981). Échanges, intervention et actes de langage dans la structure de la conversation. *Études de Linguistique Appliquée*, 44, 7-39.
- Rumelhart, D.E. (1975). Notes on a schema for stories. In : D.G. Bobrow & A. Collins (éds), *Representation and understanding : Studies in cognitive Science*. New-York, Academic Press.
- Rutter, P. & Raban, B. (1982). The development of cohesion in children's writing. *First Language*, 3, 63-75.
- Schlyter, S. (1989). The acquisition of tense and aspect. In : J. Meisel (éd), *Two first languages : Early grammatical development in bilingual children*. Dordrecht, Foris.

- Schneuwly, B., Rosat, M.C. & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue Française*, 87, 52-69.
- Sebastián, F. & Slobin, D. (1994). Development of linguistic forms : spanish. In : R.A. Berman & D. I. Slobin (éds), *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*, 239-284. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Silverstein, M. (1985). The functional stratification of language and ontogenesis. In : J.V. Wertsch (éd), *Culture, communication and cognition : Vygotskian perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Silverstein, M. (1987). The three faces of "function" : Preliminaries to a psychology of language. In : M. Hickmann (éd), *Social and functional approaches to language and thought* . Londres, Academic Press, 125-164.
- Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the development of grammar. In : C.A. Ferguson & D.I. Slobin (éds), *Studies of child language development*. New-York, Holt, Reinhart & Winston, 175-208
- Slobin, D.I. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition. Volume I : Data. Volume II : Theoretical issues*. Hillsdale, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum.
- Slobin, D.I. (1987). Thinking for speaking. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 13, 435-444.
- Slobin, D.I. (1990). The development from child speaker to native speaker. In : J.W. Stigler, G. Herdt, & R.A. Shweder (éds), *Cultural psychology : Essays on comparative human development*. Cambridge, Cambridge University Press, 233-256.
- Slobin, D.I. & Bocaz, A. (1988). Learning to talk about movement through time and space : the development of narrative abilities in Spanish and English. *Lenguas Modernas*, 15, 5-24.
- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In : R. Freedle (éd), *New directions in discourse processing*. Hillsdale, New jersey, Ablex.

- Stein, N.L. & Glenn, C.G. (1982). Children's concept of time : The development of a story schema. In : W.J. Friedman (éd), *The developmental psychology of time*. New-York, Academic Press.
- Stein, N.L. & Trabasso, T. (1981). What's in a story : critical issues in story comprehension. In : R. Glaser (éd), *Advances in the Psychology in Instruction*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum, 213-267.
- Stenning, K. (1978). Anaphora as an approach to pragmatics. In : M. Halle, J. Bresnan and G. A. Miller (éds), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.
- Stephany, U. (1994). *Tense and aspect in narrative child discourse, a comparison of greek and french*. Communication présentée au First Lisbon Meeting on Child Language, Lisbonne, Portugal.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 9, 77-110.
- Umiker-Sebeok, D.J. (1979). Preschool children's intraconversational narratives. *Journal of Child Language*, 6, 91-109.
- Van Dijk, T.A. (1977). Contexte and Cognition : Knowledge Frames and Speech Act Comprehension. *Journal of Pragmatics*, 1, 211-232.
- Verhoeven, L. (1993). Acquisition of narrative skills in a bilingual contexte. In : B. Kettemann & W. Wieden (éds), *Current issues in European second language acquisition research* . Tübingen, Gunter Narr, 307-332.
- Wagner, R.L. & Pinchon, J. (1962). *Grammaire du français classique et moderne*. Paris, Hachette.
- Warden, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67, no. 1, 101-112.
- Weinrich, H. (1964). *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart, Kohlhammer.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris, Le Seuil.

- Weist, R.M. (1986). Tense and aspect. In : P. Flechter & M. Garman (éds), *Language acquisition : Studies in first language development* (2nd éd.). Cambridge, Cambridge University Press, 356-374.
- Weist, R. M. et al. (1984). The defective tense hypothesis : On the emergence of tense and aspect in child Polish. *Journal of Child Language*, 11, 347-374.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1984). *Symbol formation*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. (Travail original publié en 1963, New-York, Wiley).
- Wigglesworth, G. (1990). Children's narrative acquisition : A study of some aspects of reference and anaphora. *First Language*, 10, 105-126.
- Yuill, N. & Oakhill, J. (1991). *Children's Problems in Text Comprehension : an Experimental Investigation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Zenone, A. (1981a). Interactivité, relations entre interlocuteurs et constitution d'unités conversationnelles. *Études de Linguistique Appliquée*, 44, 70-87.
- Zenone, A. (1981b). Marqueurs de consécution : le cas de donc. *Cahiers de Linguistique Française*, 2, 113-119.
- Zenone, A. (1983). La consécution sans contradiction : donc, par conséquent, alors, ainsi, aussi. *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 189-214.