



**HAL**  
open science

## Etude multimodale et sémiotique des capacités narratives enfantines à l'oral et à l'écrit

Djaber Fantazi

► **To cite this version:**

Djaber Fantazi. Etude multimodale et sémiotique des capacités narratives enfantines à l'oral et à l'écrit. Linguistique. Université de Grenoble, 2013. Français. NNT : 2013GRENL021 . tel-01677879

**HAL Id: tel-01677879**

**<https://theses.hal.science/tel-01677879v1>**

Submitted on 8 Jan 2018

**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.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité : **linguistique, sociolinguistique et acquisition du langage**

Présentée par

**Djaber FANTAZI**

Thèse dirigée par **Jean-Marc COLLETTA**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM**  
dans l'**École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines (LLSH N°50)**

# Étude multimodale et sémiotique des capacités narratives enfantines à l'oral et à l'écrit

Thèse soutenue publiquement le **13 février 2013**  
devant le jury composé de :

**M. Jean Pascal SIMON**

Université Stendhal - Grenoble III, (Examineur)

**Mm. Geneviève DE WECK**

Université Neuchâtel – Suisse, (Examineur)

**M. Jean-Marc COLLETTA**

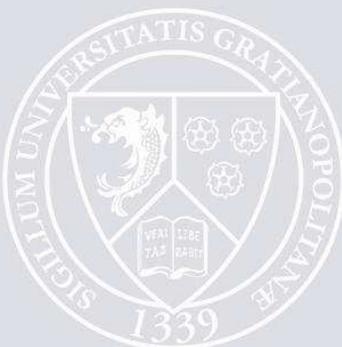
Université Stendhal - Grenoble III, (Directeur)

**Mm. Michèle GUIDETTI**

Université le Mirail - Toulouse II, (Rapporteur)

**Mm. Hariett JISA**

Université Lumières- Lyon II, (Rapporteur)





## Remerciements

Je dédie ce travail à ma famille et à toute personne qui m'a aidé de près ou de loin afin que ce travail voie le jour.

J'aimerais manifester ma gratitude envers mon professeur Jean-Marc COLLETTA, pour avoir accepté de m'accompagner sur ce travail de recherche, pour son enseignement riche et ouvert mais aussi pour son écoute et le temps qu'il a pu me consacrer.

Je remercie tous les enfants qui se sont, si gentiment, prêtés à nos observations. Merci aussi à leurs parents d'avoir donné leurs consentements d'enregistrement et à leurs instituteurs d'avoir autorisé notre présence dans leurs classes.

Un grand merci va à tous les membres du laboratoire LIDILEM, doctorants et enseignants sans oublier le personnel administratif pour leur disponibilité, leur soutien et amitié.

## Abstract

### Title: Multimodal and semiotic study of narrative capacities in children's oral and written activities

This study explores narrative capacities in oral and written production, among children aged 9 to 11 years, schooled in 4th and 5th year of primary school. We know that these abilities, in children as in adults, are composed of two skills, one linguistic and the other nonlinguistic (co-speech gesture; punctuation in writing). The aim of this work is to study the paralinguistic features.

In order to achieve this task, we compared the content of the information obtained from children's oral and written narratives. First, every child's language abilities were assessed using the Evaluation du Langage Oral test. Then, after watching a short cartoon presenting a mini-story, each child produced both an oral and a written narrative account of the story. We thus collected an audiovisual and heuristic corpus of 46 children. The two oral and written sets of narratives were transcribed and annotated on the following dimensions: syntax, narrative content, co-speech gesture and written text punctuation, using the ELAN software.

Multimodal and semiotic analyses of pragmatic and discursive aspects of our data showed that some oral gestures and some writing punctuation participate, as well as linguistic components, in the expressiveness, framing and discursive structuring. These findings endorse previous knowledge in this field of research. They also showed that the higher the linguistic level of the children, the better the performance narrative, and closer are its achievements oral and written. Inversely, the better the performance narrative of the children and paralinguistic resources specialize in their own modality (gesture / punctuation) to improve the performance of the children.

Our study refreshes our knowledge of child language and opens interesting perspectives. As for later language development, the discursive ability begins to settle at this age and is linked to children linguistic abilities. From an educational point of view, it appears that the ability to produce organized language in speech, although is a general capacity, specializing greatly depending on the modality in which it is updated. This finding has practical implications for the teaching of writing and educational activities related to it.

**Key words:** *oral versus* written narratives, textual cohesion, co-speech gesture, punctuation, delayed language development

\*\*\*\*\*

## Résumé

### Titre : Etude multimodale et sémiotique des capacités narratives enfantines à l'oral et à l'écrit

Cette étude explore les capacités narratives en production, à l'oral et à l'écrit chez l'enfant âgé de 9-11 ans et scolarisé en CM1 et CM2 (troisième cycle du primaire). Nous savons que ces capacités, chez l'enfant comme chez l'adulte, sont constituées de deux versants ; l'un linguistique, l'autre paralinguistique (gestualité à l'oral et ponctuation à l'écrit). Le but de cette étude consiste à mieux connaître le rôle du versant paralinguistique.

Pour y parvenir, nous avons comparé la teneur des informations exprimées dans les récits des enfants à l'oral et à l'écrit. Au préalable, chaque enfant a passé un test d'évaluation du langage oral. Ensuite, après avoir visionné un court dessin animé présentant une mini-histoire, chaque enfant a produit un récit oral et un autre écrit. Ainsi, un corpus audiovisuel et heuristique de 46 récits d'enfants a été constitué. Les récits filmés, comme les récits rédigés sur papier, ont été transcrits. Enfin, nous avons procédé à un codage des aspects syntaxiques et narratifs mais aussi gestuels et sémiographiques de ces productions à l'aide du logiciel *ELAN*.

Les analyses multimodales et sémiotiques des aspects pragmatiques et discursifs des récits montrent que certains gestes à l'oral comme certains signes de ponctuation à l'écrit participent, au même titre que les constituants linguistiques, à l'expressivité, au cadrage et à la structuration discursive. Elles montrent en outre que meilleur est le niveau linguistique de l'enfant, meilleure est sa prestation narrative, et plus proches en sont ses réalisations orale et écrite. Inversement, meilleure est la performance narrative de l'enfant, et plus les ressources paralinguistiques se spécialisent dans leur modalité propre (gestualité / ponctuation) pour parfaire la performance de l'enfant.

Cette étude réactualise nos connaissances sur le langage enfantin et ouvre des perspectives intéressantes. Concernant le développement langagier tardif, la capacité discursive commence à s'organiser à cet âge et est donc liée au niveau linguistique de l'enfant. D'un point de vue didactique, il en ressort que la capacité à produire du langage organisé en discours, bien qu'étant une capacité générale, se spécialise fortement en fonction de la modalité dans laquelle elle s'actualise. Cela devrait nous fournir des enseignements pratiques pour la didactique de l'écrit et les activités pédagogiques qui s'y rattachent.

**Mots clés :** récit oral vs récit écrit, cohésion textuelle, geste coverbal, signes de ponctuation, développement langagier tardif

## *Tables des matières*

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>Tables des matières</b>	<b>5</b>
<b>Introduction</b>	<b>8</b>
<b>1. L'ENFANT ET LE DISCOURS NARRATIF</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Le récit enfantin</b>	<b>11</b>
1.1.1. Définition et caractéristiques du récit	11
1.1.2. Texte, paratexte et périphrase du récit	14
<b>1.2. Les capacités narratives enfantines</b>	<b>17</b>
1.2.1. Capacités textuelles	19
1.2.2. Capacités pragmatiques	22
1.2.3. Facteurs de variations	25
1.2.4. Problématique de l'étude	30
<b>1.3. Les recherches sur les capacités narratives</b>	<b>32</b>
<b>2. METHODOLOGIE</b>	<b>38</b>
<b>2.1. Choix méthodologiques</b>	<b>38</b>
<b>2.2. Participants</b>	<b>40</b>
<b>2.3. Procédure</b>	<b>40</b>
2.3.1. Evaluation du Langage Oral	42
2.3.2. Description de la tâche narrative	43
2.3.3. Enregistrement audiovisuel	44
2.3.4. Logiciel d'annotations multimodales ELAN	45
<b>2.4. Variables de l'étude</b>	<b>46</b>
<b>2.5. Critères d'analyse des données</b>	<b>47</b>
2.5.1. Critères d'analyse des faits linguistiques et narratifs	49
2.5.2. Critères d'analyse des faits gestuels	56
2.5.3. Critères d'analyse des faits scripturaux	62
<b>Résultats</b>	<b>65</b>
<b>3. Comparaison des récits oraux et écrits aux plans linguistique et narratif</b>	<b>66</b>
<b>3.1. Variations liées à la modalité de production</b>	<b>66</b>
3.1.1. Variations de la cohésion textuelle liées à la modalité	66
3.1.2. Variations de la teneur des informations exprimées liées à la modalité	70
3.1.3. Variations de la perspective narrative liées à la modalité	76

✓ <i>Bilan concernant l'effet de la modalité de production</i>	88	78
<b>3.2. Variations liées au niveau linguistique oral</b>		80
3.2.1. Performances textuelles et capacités linguistiques	81	81
3.2.2. Performances narratives et capacités linguistiques	85	85
3.2.3. Perspectives narratives et capacités linguistiques	88	88
✓ <i>Bilan concernant les relations entre les capacités linguistiques et les performances narratives</i>		89
<b>4. Etude quantitative des faits gestuels et de ponctuation des récits oraux et écrits</b>		91
<b>4.1. Faits gestuels des récits oraux</b>		91
4.1.1. Fonctions des gestes	92	92
4.1.2. Relations geste-parole	94	94
<b>4.2. Ponctuation dans les récits écrits</b>		97
4.2.1. Fonctions de la ponctuation	98	98
4.2.2. Relations ponctuation- parole	100	100
<b>4.3. Comparaison geste-ponctuation</b>		101
4.3.1. Comparaison au niveau des fonctions	101	101
4.3.2. Comparaison au niveau des relations avec la parole	102	102
✓ <i>Bilan de l'étude quantitative</i>		103
<b>5. Etude qualitative des faits gestuels et scripturaux des récits oraux et écrits</b>		105
<b>5.1. La cohésion textuelle à l'oral et à l'écrit</b>		105
5.1.1. Le geste et la cohésion textuelle	105	105
5.1.2. La ponctuation et la cohésion textuelle	109	109
<b>5.2. Comparaison conclusive des récits de trois enfants</b>		111
5.2.1. Les variations au niveau des faits linguistiques et narratifs	111	111
5.2.2. Les variations au niveau des faits gestuels	117	117
5.2.3. Les variations au niveau des faits scripturaux	121	121
✓ <i>Bilan de l'étude qualitative</i>		125
<b>Conclusion</b>		126
<b>Bibliographie</b>		130
<b>Annexes</b>		141
Annexe 1 : Exemple d'autorisation d'enregistrement	141	141
Annexe 2 : Exemple du test d'évaluation du langage oral NLO (copie numérisée)	142	142
Annexe 3 : Clichés correspondant aux épisodes de RW&G et RT&J	144	144
Annexe 4 : Eléments de scripts récits de situations RW&G	146	146
Annexe 5 : Eléments de scripts récit d'actions RT&J	147	147
Annexe 6 : Exemples de récits transcrits : (oral et écrit du même enfant)	148	148

<b>Annexe 7 : Exemple de récits écrits selon l'école</b>	<b>150</b>
<b>Annexe 8 : Exemple de récits écrits selon le niveau linguistique</b>	<b>150</b>
<b>Annexe 9 : Grille de codage de la CSP des parents</b>	<b>151</b>
<b>Annexe 10 : Taux de densité narrative à l'oral et à l'écrit</b>	<b>152</b>
<b>Annexe 11 : Taux de précision narrative à l'oral et à l'écrit</b>	<b>153</b>
<b>Annexe 12 : Relations sémiotiques geste-parole</b>	<b>154</b>
<b>Annexe 13 : Emplacement de la ponctuation dans le texte</b>	<b>155</b>

## Introduction

L'étude du langage en production est un terrain fertile pour l'observation des mécanismes sous jacents des capacités langagières. Les connaissances dans ce domaine se sont enrichies ces dernières années grâce à un nombre de plus en plus important de travaux de recherche. En effet, il faut savoir que l'observation de la production langagière chez l'enfant, notamment dans des contextes variés, contribue à mieux appréhender le développement langagier. Il est en ce sens intéressant d'étudier le langage enfantin en langue maternelle pour mieux connaître les éléments de nature acquisitionnelle et développementale qui jouent dans l'appropriation du langage, et donc proposer des méthodes de recherche et d'observation mais aussi des outils à la réflexion didactique.

La présente étude a pour objet les productions langagières enfantines. Nous nous intéressons à ce champ d'étude car, si le discours des adultes représente un champ prolifique pour l'observation des régularités de ces mécanismes, c'est loin d'être le cas dans le discours enfantin, où les usages monologués du langage, à la différence des usages dialogués, sont lents à se mettre en place car ils nécessitent des habiletés cognitivo-langagières complexes de la part de l'enfant (planification, structuration, etc.). Si la capacité à produire du langage organisé en discours évolue bien lentement, elle s'enrichit de façon spectaculaire à l'âge de 9-10 ans (âge qui correspond au CM1). A partir de cet âge, en effet, le langage enfantin connaît une véritable explosion ; l'enfant devient capable de construire des discours aussi complexes que ceux des enfants plus âgés ou des adultes. L'objet de cette étude se définit donc comme le langage enfantin monologique à l'âge du développement langagier tardif ; lorsque l'enfant devient capable de produire des discours complets et cohérents.

Mais, si la littérature scientifique abonde de travaux concernant la petite enfance, nous connaissons de façon très imparfaite le développement des conduites langagières, notamment orales, chez l'enfant plus âgé, scolarisé à l'école élémentaire. En France, comme le rappelle Colletta (2004), ce sont ses performances à l'écrit, en production et en compréhension, qui ont surtout mobilisé l'attention des chercheurs aux cours des trois dernières décennies. Et pourtant bien avant l'écrit, c'est à l'oral que s'actualisent les premiers objets discursifs, et qu'ils continuent à évoluer et se complexifier. D'autre part, les études faites sur le langage oral dans cette tranche d'âge s'intéressent souvent aux capacités énonciatives et linguistiques plutôt qu'aux capacités discursives et pragmatiques. Et pourtant, un discours se compose autant de manifestations linguistiques que de manifestations non linguistiques.

Notre étude tente de répondre à ce double constat, elle vise à décrire la production du langage oral et écrit chez l'enfant en fin d'école primaire tout en tenant compte des aspects non linguistiques des productions : gestualité co-verbale à l'oral et marques sémiographiques à l'écrit. Le meilleur genre discursif permettant cette investigation est par excellence le récit, car il est considéré comme l'une des tâches discursives les plus élaborées, notamment par les savoir faire qu'il requiert et les capacités de planification textuelle et de décontextualisation (faire appel à un référent absent) qu'il met en œuvre.

C'est à partir de productions narratives élicitées que nous cherchons à décrire les capacités de production discursive dans leurs manifestations multimodales à l'oral (paroles, posturo-mimo-gestualité) et scripturales à l'écrit (graphie et ponctuation). Etant donné que la sémiose du geste est différente de la sémiose de la ponctuation, nous voulons savoir si le contenu restitué est le même ou non dans les modalités de production. Autrement dit, nous voulons évaluer ce qui différencie les deux modalités quant à la teneur des informations exprimées. Concrètement, nous voulons vérifier si gestualité coverbale et ponctuation remplissent les mêmes fonctions et entretiennent les mêmes relations avec le message.

D'autre part, nous savons que pour des raisons développementales comme pour des raisons d'usage de la langue, les capacités langagières s'actualisent à l'oral (en parole) puis à l'écrit. Disposant d'une mesure du niveau linguistique oral de l'enfant NLO, nous voulons savoir si ce niveau corrèle avec des productions narratives orales et écrites du même enfant, y compris sur des aspects de gestualité et de ponctuation.

Pour atteindre ces deux objectifs, nous sommes allés collecter des données dans des écoles primaires. Un corpus de 46 récits audiovisuels et 46 récits écrits a été constitué. Le codage, la transcription et l'analyse des données audiovisuelles et écrites ont été réalisés à l'aide d'un logiciel d'annotation. Les données ont été ensuite quantitativement et qualitativement analysées.

Voici une description du contenu de ce volume dans les grandes lignes :

La partie théorique s'articule autour de trois sous chapitres. Le premier est centré sur le récit enfantin : nous définissons les caractéristiques du récit et exposons ses différents aspects linguistiques et non linguistiques. Dans un deuxième sous chapitre, nous présentons les capacités narratives enfantines sous les dimensions textuelles et pragmatiques. Dans ce même sous chapitre, nous nous efforçons d'étudier l'oral et l'écrit en tenant compte des particularités linguistiques et non linguistiques de chaque modalité. Avant de clôturer ce deuxième sous chapitre par l'exposé de la problématique de l'étude, nous discutons de la dimension sociolinguistique (le rôle de la famille et l'école) dans l'acquisition/production du langage. Enfin, un troisième sous chapitre est consacré à une revue de littérature plus précise où nous présentons entre autres, les travaux portant sur les moyens communicatifs déployés à l'oral et à l'écrit lors de la production du récit ainsi que sur leurs complémentarités sémiotiques, notamment par l'examen des phénomènes concomitants liant paroles et gestes d'une part, et écrit dans toutes ses formes d'autre part.

Le deuxième chapitre reprend les éléments méthodologiques de l'étude, nous retrouvons entre autres, le choix de la proposition comme unité d'analyse, le test utilisé pour l'évaluation du langage oral des enfants et les grilles de codage des faits linguistiques, gestuels et scripturaux.

Les troisième et quatrième chapitres sont consacrés aux analyses quantitatives ; le cinquième aux analyses qualitatives : nous terminons par à une confrontation de récits de trois enfants ayant des niveaux linguistiques fort différents. Pour les analyses, nous avons choisi de

présenter d'abord l'effet de la modalité (oral/écrit), puis l'effet effet couplé de la modalité et du niveau linguistique oral de l'enfant, évalué avec le test d'Evaluation du Langage Oral de A. Khomsi.

Nous terminons par une conclusion générale, où nous soulignons les enseignements à tirer de cette étude au niveau théorique, méthodologique et didactique.

## 1. L'ENFANT ET LE DISCOURS NARRATIF

### 1.1. Le récit enfantin

Le récit est parmi les genres discursifs les plus étudiés tant en compréhension qu'en production (Fayol, 1997). Cet engouement pour l'étude du récit s'explique par le fait qu'il représente l'une des formes principales du discours (Karmiloff et Karmiloff-Smith, 2001), ou si l'on préfère l'un des genres de discours constitutifs du processus d'apprentissage du langage, d'où l'intérêt d'ailleurs de son acquisition en milieu scolaire (Canut, 2006). Dans cette recherche, nous nous intéressons à l'étude du récit en raison de l'éclairage qu'il offre dans la compréhension des conduites langagières enfantines, notamment à l'âge du développement tardif de la parole. Trois raisons expliquent ce choix :

- D'abord, le récit est un genre discursif faisant appel à des référents absents du contexte, et peut donc renseigner sur la capacité de l'enfant à coder des informations qui ne se trouvent pas dans le contexte extralinguistique de l'ici et maintenant,
- Ensuite, le récit en tant que forme langagière s'organise au niveau textuel (c'est-à-dire à un niveau bien plus avancé que l'énoncé à l'oral ou la phrase à l'écrit) et peut, dans ce sens, renseigner sur l'habileté de l'enfant à comprendre et produire des informations organisées à ce niveau (raconter un événement mais aussi entreprendre une description, une explication, ou développer une argumentation),
- Enfin, le récit est une production monogérée qui s'apparente aux usages écrits du langage. Or, à l'écrit comme à l'oral, le récit peut fournir des données sur la capacité de l'enfant, à l'âge du développement tardif de la parole, à produire du langage seul, sans étayage de la part de l'adulte et le fait donc confronter à des exigences de cohérence et cohésion discursive.

Il importe pour la clarté des propos qui suivent de rappeler les grands courants de recherche sur le récit. Mais avant cela commençons par donner une définition.

#### ***1.1.1. Définition et caractéristiques du récit***

Le récit peut se définir comme un type de texte appelant la récupération d'informations spécifiques (i.e., des personnes, des lieux, des actions, des temps), ou encore comme la correspondance d'une suite de propositions verbales à une suite d'événements supposés ou réels (Labov, 1978). Ces propositions sont ordonnées temporellement mais aussi logiquement (Hickmann, 2002 ; Jisa & Mazur, 2006). Pour avoir une vision d'ensemble de ce que c'est le récit et approcher ainsi la problématique du récit enfantin, nous ne pouvons pas ne pas parler de ses caractéristiques ou ses traits distinctifs en tant genre discursif. Mais d'abord, il importe de rappeler les principaux courants de recherches qui se sont succédé dans ce domaine et grâce auxquels ces caractéristiques, bien connues aujourd'hui, ont vu le jour.

Comme on le sait, une fois matérialisé, le récit peut prendre une forme orale ou écrite. D'abord, il a longtemps été étudié dans sa forme écrite et littéraire selon une perspective sémiotique et narratologique (voir les premiers travaux dès les années vingt de narratologues Russes comme Propp). Cette perspective, étroitement liée à l'analyse structurale, a permis de mettre au jour l'architecture interne des textes et leur hétérogénéité (Barthes, 1966 ; Greimas, 1973 ; Vincent & Bres, 2001 ; Filliettaz, 2001 ; Revaz & Filliettaz, 2006). Ensuite, la tendance s'est inversée, à partir des années soixante-dix, avec l'avènement des travaux à visée pragmatique, portant sur le discours oral et les interactions verbales. Vers les années quatre-vingt, c'est l'approche fonctionnelle qui voit le jour. Cette dernière s'est démarquée des courants précédents par son intérêt croissant pour la textualité des discours et à la modalité de production du récit (oral vs écrit). La littérature de recherche abonde concernant le récit, nous n'en développons ici -pour la pertinence de notre exposé- que trois courants : ceux qui portent sur le contenu, ceux qui portent sur la structure et ceux, plus récents, qui conjuguent forme et fonction dans la compréhension du récit.

- Les travaux de Labov et Waletzky (1967) puis de Labov (1978) représentent le premier courant. A partir d'un corpus de récits d'expériences personnelles (locuteurs noirs américains), les auteurs se sont intéressés à la recherche d'une structure commune à tous les récits, et ont réussi à définir la narration et jeter les fondements d'une classification structurale propre au récit mais valable pour tout locuteur et pour toute langue, dont voici les constituants : le résumé (synthétise l'histoire), l'orientation (donne des repères spatiaux-temporaux et de personnages), la complication (élément perturbateur), l'évaluation (fait le point sur le récit), la résolution (dénoue l'histoire) et la coda (retour à l'échange conversationnel). Bien entendu, Certains de ces constituants ne sont pas à visée narrative et sont donc facultatifs (Bres, 2001). Ce courant, qui décrit généralement l'organisation macrostructurale du récit (Adam, 1978), s'intéresse à certains niveaux d'analyse comme : « les fonctions », « les actions » et « la narration » (Barthes, 1966 : 6).
- Grâce aux travaux des psychologues américains de la fin des années soixante-dix [Rumelhart (1975), Kintsch (1977) et Thorndyke (1977) cité dans Gayraud et al. (1999)] un autre courant orienté vers la réalité psychologique de la structure narrative apparaît. Celui-ci étudie, sous forme de représentations mentales, les constituants du récit et décrit leurs interrelations. Des constituants qui se composent d'épisodes : un événement déclencheur, une réponse du protagoniste (énonciation d'un but), une tentative de résolution, une conséquence de cette tentative, une réaction cognitive et émotionnelle du protagoniste. Ce courant a mis au jour l'existence des relations temporelles et causales entre les épisodes grâce à son investissement dans la compréhension du lien entre le caractère hiérarchique et récursif de la structure et le but principal soulevé par l'événement déclencheur.
- Le courant psycholinguistique apparaît dans les années quatre-vingts dans le sillage de la linguistique fonctionnelle. Ce courant représenté par les travaux de Bamberg (1987), Berman (1988, 1994), Berman et Slobin (1994) cité dans Gayraud (1999)

explore les productions linguistiques dans des domaines conceptuels particuliers : référence personnelle, référence temporelle ou spatiale au cours d'une production narrative. Selon ce courant de recherche, produire une narration c'est donc produire une suite cohérente d'événements (relier les événements entre eux selon la trame générale de l'histoire) dont la construction référentielle commande cette production.

Même si ces trois courants de recherche traitent de différents aspects de la narration, ils se croisent néanmoins sur certains points (caractéristiques) du récit. Parmi ces caractéristiques et en accord avec Gayraud et al. (1999 : 6), nous pouvons citer au moins les trois suivantes :

- i. la structuration en constituants (problème- tentative- résolution) ;
- ii. les relations sémantiques et syntaxiques (notamment la relation temporelle de séquentialité) que ces constituants entretiennent entre eux ;
- iii. la hiérarchisation des constituants aux niveaux micro et macro-structurel de la narration. Au niveau macro-structurel ou textuel, le locuteur est contraint de construire des relations temporelles mais aussi logiques entre les grands constituants. Au niveau micro-structurel ou inter-propositionnel, le locuteur marque les relations entre les différents événements (cause, conséquence, but...)

Sur ces caractéristiques, nous reviendrons plus en détail dans les chapitres suivants. Pour l'instant, signalons que la présente étude s'inscrit dans le courant fonctionnel. Cet choix est doublement justifié, d'abord parce ce que l'étude des fonctions des constituants du récit complète l'étude des formes de celui-ci en fournissant une compréhension exhaustive des opérations de conceptualisation et de référentialisation indispensables à toute production langagière ; ensuite parce que ce courant fonctionnel permet d'intégrer les effets du contexte dans le développement et la production du langage. Ainsi, il tient compte des aspects discursifs et pragmatiques au lieu des seuls aspects linguistiques et énonciatifs.

Et c'est dans ce sens, suivant Colletta (2004a), que nous privilégions une entrée « langagière » (capacité à communiquer, à produire du discours monologué, capacité à adapter ses conduites langagières au contexte (acquisitions pragmatique et sociolinguistiques) plutôt qu'une entrée purement « linguistique » (capacité phonologiques, lexicales, et morphosyntaxiques). Ce parti pris implique évidemment d'élargir l'étude aux conditions de production et donc d'élargir le texte en tant qu'expression linguistique au para et au péri texte comme prolongements non linguistiques du texte. Mais d'abord, qu'est ce que le para et le péri texte ? Et quelles relations entretiennent-ils avec le texte ?

### 1.1.2. Texte, paratexte et péritexte du récit

Qu'est ce qu'un texte ? Dans leur fameux ouvrage « *cohesion in English* » Halliday et Hasan en donnent une définition assez intéressante (1976:1):

« *The word TEXT is used in linguistics to refer any passage, spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole* »

Il ressort de cette définition deux points importants. D'abord que le texte, contrairement à ce que l'on comprend d'ordinaire, n'est pas exclusivement réservé à l'écrit, mais concerne tant l'oral que l'écrit ; ensuite ; que la longueur n'est pas un critère de définition du texte. C'est pour cela d'ailleurs que la linguistique textuelle s'intéresse autant aux textes écrits qu'aux textes oraux. Son objet peut donc se résumer dans la textualité du discours. A la différence du texte, le discours englobe les faits de langue qui ne peuvent se décrire en faisant abstraction du contexte. Cet aspect du discours lié au contexte est exploré par la linguistique de l'énonciation ou la linguistique pragmatique. Assez généralement, la relation texte-discours peut-être située à l'intérieur de la relation texte-langue, comme le fait observer François Rastier dans son ouvrage « *Arts et sciences du texte* » paru en 2001 : « tout texte se rattache à la langue par un discours et à un discours par la médiation d'un genre » (p. 230).

Tout ceci posé, pour bien comprendre ce qu'est maintenant le récit conçu dans son ensemble, il faut être attentif aux multiples sens sous lesquels nous considérons les choses. D'après Colletta (2012), le même objet langagier peut être appréhendé comme discours ou comme texte selon qu'on s'intéresse ou non à ses conditions de production. L'entrée fonctionnelle que nous avons privilégiée *supra* suggère une conception discursive du récit plutôt que textuelle. Cette entrée a le mérite d'élargir l'étude du langage (ici narratif), et par conséquent l'étude des capacités narratives enfantines, du cadre restreint qui est le texte au cadre riche et diversifié qui est le discours. Mais, cet élargissement implique du même coup la prise en compte d'un éventail conséquent d'observables. Par exemple, il va de soi que la multiplication des conditions de production engendre une multitude d'objets discursifs allant de simples à complexes. En effet, l'objet discursif est fonction de l'intérêt porté à sa construction (textualité<sup>1</sup>, aspects formels), à sa hiérarchisation (genres, sous-genres), à son sens (sémantique et pragmatique), aux traces énonciatives dont il est porteur (présence du locuteur), à ses instruments sémiotiques (gestualités, graphie, etc.). En ce sens, le discours ou autrement dit le texte saisi dans ses conditions de réalisation, qu'il soit oral ou écrit, est un objet **plurisémiotique**. Il en est ainsi en raison notamment des éléments de nature non textuelle qui viennent s'adjoindre aux éléments de nature textuelle pour former un tout cohérent. Par exemple, Colletta (2012) distingue d'une part, le **paratexte** qui contribue à l'intelligibilité du texte (signaux prosodiques à l'oral et ponctuation et marques sémiographiques à l'écrit), et d'autre part, le **péritexte** qui vient compléter, illustrer ou connoter le texte (signaux visuels et gestualité accompagnant la parole à l'oral ; illustrations visuelles sur support écrit ou numérique, sonore ou audiovisuel à l'écrit).

<sup>1</sup> La complexité des textes et leurs variétés ont incité les linguistes à rechercher des structures communes et donc à en proposer des typologies que nous ne développons pas dans la présente étude (voir les modèles de Charolles, 1988a, d'Adam, 1992, de Bronckart et al., 1985, 1996).

Dans cette perspective, il nous paraît maintenant difficile d'analyser les capacités discursives dans un récit en nous appuyant uniquement sur les seuls aspects linguistiques. Dans la suite de notre exposé, nous utilisons le terme **non linguistique**, qui a le sens de non verbal, afin de référer au para et au péri-texte. Comme nous pouvons le supposer, le niveau **linguistique**, représente la clé de voute pour comprendre l'agencement et l'organisation macro et micro-structurale du discours narratif. Tandis que le niveau **non linguistique** (gestualité à l'oral, ponctuation et mise en page à l'écrit), parachève cette compréhension dans la mesure où il apporte des précisions sur le traitement des plans représentationnel et expressif tout comme sur les plans de cadrage et de structuration discursive.

En dépit de leurs aspects composites, le non linguistique est étroitement lié au linguistique tant à l'oral qu'à l'écrit. À l'oral, l'approche fonctionnelle des conduites langagières a mis en évidence, comme le rappellent Cosnier et Brossard (1984), des relations étroites entre corps et paroles. Selon McNeill (1992) : paroles et gestes forment un système plurisémiotique unique « *gesture and language are one system* ». La thèse de la multimodalité défend l'idée d'une intégration rythmique et communicative entre geste et parole, qui se manifeste tant dans la fonction référentielle que dans la fonction pragmatico-discursive du langage. D'un point de vue développemental et comme le soutient McNeill (1992), de même à ce qui se passe sur le plan linguistique, on assiste sur le plan gestuel à une complexification qui va de formes concrètes, iconiques et idiosyncrasiques de représentation, à des formes de plus en plus symboliques, économiques et standardisées. À l'écrit, les marques sémiographiques (ponctuation, découpage en paragraphes, mise en page, etc.) forment avec la graphie un système sémantique et fonctionnel cohérent (Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1989 ; Fayol, 1989 ; Passerault, 1991). Comme le fait observer Passerault (1991,88), à partir d'un bilan des recherches sur le sujet : *la ponctuation et les connecteurs apparaissent de façon précoce comme deux systèmes fonctionnellement liés. En outre, la ponctuation semble davantage en rapport avec la dimension textuelle qu'elle ne l'est avec la structure phrastique. D'un point de vue développemental, très tôt (dès sept ans), la ponctuation apparaît à des lieux déterminés du texte* (Fayol, 1989), par la suite ; *la nature des marques de ponctuation utilisées évolue très rapidement d'un usage quasi exclusif du point (sept ans) vers une plus grande diversification des marques* (Chanquoy et Fayol, 1989).

Il résulte de tout ce qui vient d'être dit que la production langagière, et plus particulièrement la production narrative, outre le fait qu'elle évolue progressivement avec l'âge, sollicite des ressources linguistiques et d'autres non linguistiques (multimodales et sémiographiques) de plus en plus diversifiées. Pour mieux appréhender cette réalité ontogénétique, il n'est pas inutile de rappeler ici que la complexification de la production langagière intervient au fur et à mesure que se développent chez l'enfant des habilités conceptuelles et cognitives qui permettent la prise en compte à la fois du niveau global et du niveau local du texte. Appliqués à la réalité discursive, ces niveaux correspondent aux processus macro et micro discursifs des opérations langagières.

A un niveau « macro » ; on aborde les unités du discours pour parler de la construction globale. Selon Coirier, Gaonac'h et Passerault (1996) ainsi que Fayol (1997), l'élaboration des plans discursifs nécessite l'activation en mémoire des informations à communiquer associées au thème du discours. Et c'est à ce niveau que les représentations des aspects contextuels et des structures textuelles interviennent (Coirier et al, 1996). Au niveau « micro » du discours, celui des unités plus petites de l'ordre propositionnel et inter-propositionnel (ou séquentiel), les contenus activés sont organisés en fonction des plans discursifs. Et c'est à ce niveau que la représentation multidimensionnelle du référent est linéarisée (Fayol, 1997). Généralement, les psycholinguistes distinguent quatre dimensions dans la production et compréhension des discours (Coirier et al, 1996 ; Fayol, 2000) :

- La dimension conceptuelle : le discours mobilise des représentations mentales ;
- La dimension textuelle : le discours s'appuie sur une connaissance des genres textuels ;
- La dimension linguistique : le discours notamment monologué nécessite l'utilisation des outils linguistiques nécessaires à la construction et au maintien de la référence, à la continuité thématique et à la segmentation du discours en blocs homogènes ;
- La dimension cognitive : l'activité discursive nécessite la mise en œuvre d'opérations cognitives : coût attentionnel du traitement des informations textuelles, ressources disponibles en mémoire, etc.

Pour le récit parlé comme pour le récit écrit, l'enfant doit 1) se représenter mentalement l'histoire à raconter et ses épisodes, car si la mise en scène de différents épisodes de l'histoire apparaît comme une simple relation établie entre des événements réels ou imaginaires, en réalité, elle n'en est pas réduite ainsi puisqu'elle s'étend à la représentation même de ces épisodes (dimension conceptuelle) ; 2) maîtriser le genre narratif, c'est-à-dire acquérir les formes prototypiques du récit, le schémas narratif et ses constituants (dimension textuelle) ; 3) être capable de réaliser une production narrative qui est par définition monogérée en introduisant et maintenant la référence et en assurant sa continuité (dimension linguistique) ; et enfin 4) solliciter ses ressources cognitives pour communiquer un contenu narratif, mais aussi pour prendre en compte la perspective et les attentes des destinataires car le récit est un objet construit, produit en fonction des intentions du locuteur ou le scripteur, et qui laisse transparaître, par différents procédés textuels et linguistiques, des relations entre les divers épisodes de l'histoire. Simplement dit, afin de réussir sa prestation narrative, l'enfant doit activer des ressources conceptuelles et cognitives et savoir utiliser des connaissances textuelles et pragmatiques. C'est ce que nous abordons dans le chapitre suivant.

## 1.2. Les capacités narratives enfantines

Raconter est parmi les tâches discursives les plus complexes car d'une part, il faut se rappeler les événements pertinents de l'histoire et les transformer en une suite de propositions, et d'autre part il faut maintenir la cohésion entre les propositions successives et, dans le même temps, introduire une progression dans les informations pour susciter et maintenir l'intérêt du destinataire (Fayol, 1985, 1997). De plus, la production narrative est complexe de par le nombre de contraintes à gérer en même temps ; le narrateur doit réussir les opérations concernant à la fois la représentation cognitive, la macrostructure du texte et la microstructure phrastique (Fayol, 1985 :120). Le nombre de contraintes s'élève encore davantage si l'on y ajoute des contraintes pragmatiques telles la prise en compte de l'interlocuteur, l'introduction d'informations pertinentes non encore formulées, l'évaluation du contenu narré lui-même, etc.

Afin de mieux comprendre les capacités narratives en production chez l'enfant, un détour du côté des aspects acquisitionnels et développementaux n'est pas inutile. En effet, si rapporter des événements fait partie des pratiques langagières courantes pour l'adulte, c'est loin d'être une mince affaire pour l'enfant puisque, d'un point de vue acquisitionnel, celui-ci, même âgé de neuf-dix ans, n'a pas fini d'acquérir les structures prototypiques du récit (le schéma narratif et ses composantes) lui permettant de restituer le plus fidèlement possible les événements d'une histoire. De même, l'appropriation de la syntaxe, la mise en ordre et l'organisation des éléments phrastiques, l'appropriation de structures et d'outils langagiers (marqueurs de surface par exemple) ne sont pas totalement maîtrisés. En plus, d'un point de vue développemental, nous savons depuis les travaux de Piaget que les capacités de décontextualisation (comme la possibilité d'aller au-delà des paramètres de la situation immédiate) et de décentration (capacité à dépasser la perspective égocentrique, cf. Piaget, 1923) qui sous-tendent les capacités discursives sont encore en devenir à cet âge. Pendant ce temps, que savons-nous de l'évolution de ces capacités appliquées au récit ? Selon Tardy (1966 cité dans Fayol, 1985) : « *Si à six-sept ans l'enfant ne retenait que les détails frappants, à huit ans il est capable de suivre le déroulement d'une histoire simple, à neuf-dix ans, il assimile les éléments moins directement liés au thème, ...il faudrait attendre douze ans pour que les performances soient du même type que celles des adultes* ».

Certes, sur le plan développemental et selon Jisa et Mazur (2006, 36), la capacité de raconter émerge très tôt chez l'enfant. La connaissance de la macrostructure, déjà présente chez les locuteurs/scripteurs novices facilite la mise en texte d'un récit (Fayol, 1997 cité dans Jisa et Mazur, 2006). Mais ce n'est que plus tard vers l'âge de 9-10 ans que l'enfant devient capable de se représenter des événements absents de la situation énonciative, de gérer des raccourcis et de l'intrigue tout en identifiant les connaissances (non) partagées par l'interlocuteur. Des études portant sur le développement des capacités narratives (Allard, 2004 ; Colletta, 2000, 2004a) mettent en évidence l'effet de l'âge dans l'établissement de la cohésion et la cohérence du récit et rappellent le rôle des ressources langagières déployées.

Sur le plan multimodal, les travaux de Colletta (2004a) sur des récits d'enfants âgés de 6 à 11 ans ont mis en évidence la simultanéité de l'évolution des capacités verbales et gestuelles. Au niveau verbal, L'auteur a relevé un accroissement quantitatif et qualitatif des marquages syntaxiques (longueur des productions), textuels (utilisation diversifiée de connecteurs) et discursifs (densité des informations et traitement des commentaires à l'intérieur du récit). Au niveau gestuel, cette évolution est marquée par des comportements posturo-mimo-gestuels très subtils allant d'une posture figée et peu expressive à des mimiques associés à des gestes manuels et une réalisation gestuelle du commentaire.

Tournons-nous vers la réalisation scripturale. A l'écrit, les signes de ponctuation sont produits dès les premières années du primaire, mais il semble exister, comme le rappellent très justement Chanquoy et Fayol (1995), une relative constance dans l'apparition de différentes marques. Le point serait le premier signe à apparaître en production écrite, tandis que la virgule serait plus tardive (Favart et Chanquoy, 2007 ; Chanquoy et Fayol 1995). Ainsi, dès l'âge de six ans (CP), l'enfant dispose d'une seule marque mais elle est souvent utilisée de manière pertinente, rythmant ainsi les contenus produits selon une planification pas à pas, dite locale. A partir de huit ans (CE2), l'enfant commence à utiliser la virgule, Toutefois, nous savons qu'entre 8 et 9 ans, l'enfant est encore incapable de différencier les degrés de rupture de ces deux marques (Favart et Chanquoy, 2007). Il en résulte parfois une utilisation concurrentielle de ces deux signes. Plus tard, jusqu'au CM1, point et virgule sont produits de façon comparable, tandis qu'au CM2, la virgule devient le signe microstructural majoritaire.

Dans le sous chapitre suivant, nous allons aborder les capacités narratives enfantines sous les aspects textuels et pragmatiques. Bien évidemment, ces différents aspects de la production discursive chez l'enfant ne sont pas à considérer séparément puisqu'ils se superposent, s'interpénètrent et s'entremêlent continuellement. Par exemple, il serait réducteur de regarder les connecteurs comme de simples organisateurs textuels alors même que certains de ces connecteurs sont dits pragmatiques en vertu justement de leurs propriétés qui dépassent le cadre de la textualité. Si nous avons précisé ceci c'est en effet pour mettre en marge l'idée selon laquelle les habilités textuelles et pragmatiques dans le discours narratif enfantin sont à envisagées en blocs monolithiques. Pour la suite de l'exposé, le lecteur doit donc garder présent à l'esprit le fait que ces différents niveaux d'analyse s'interpénètrent.

### 1.2.1. Capacités textuelles

Les capacités textuelles nécessitent de la part de l'enfant l'habileté de comprendre et produire des informations organisées en discours. Elles concernent la connaissance et la maîtrise du genre narratif (schéma narratif, etc.) et l'emploi des outils textuels (cohérence et cohésion textuelle). Le récit, de par sa textualité notamment, nécessite des exigences de cohérence et cohésion spécifiques (Halliday et Hasan, 1976) sans équivalent dans le cours du dialogue co-construit (Capirci et al, 2010), de sorte que la mise en place de ces propriétés au cours de l'acquisition est une problématique commune aux aspects tardifs de l'acquisition de la parole et à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Les capacités textuelles sont lentes à se mettre en place car elles constituent le cœur même du développement des habilités monologiques. Nous pouvons appréhender la maîtrise du genre narratif à partir des notions issues de la narratologie<sup>2</sup> comme l'acquisition du schéma narratif, la focalisation, les mécanismes de mise en relief, la multiplicité des points de vue, des perspectives et des voix, etc. (Chambon, 1993). Du côté des capacités liées aux outils textuels du récit, l'enfant doit maintenir la référence ancienne et assurer son enchaînement avec la référence nouvellement introduite au fur et à mesure de l'avancement de l'histoire. Certaines caractéristiques textuelles apparaissent, comme la progression thématique entre thème et rhème<sup>3</sup> (Combettes, 1983), la cohérence, la cohésion et les opérations de connexité<sup>4</sup>. Ces outils textuels - décrits par Schneuwly (1988) comme des procédés de conservation/progression des unités linguistiques -, renseignent généralement sur des habilités propres au genre textuel et semblent s'actualiser vers l'âge de 7-8ans.

Sur le plan linguistique, les capacités textuelles correspondent à la maîtrise de la micro et de la macrostructure du discours narratif. Deux principaux procédés sont sollicités : la cohérence et la cohésion. Ces procédés établissent des réseaux de relations entre les différents éléments, on parle dès lors de la « textualité du discours » (de l'anglais « *texture* »). Selon Colletta (2004a), la cohérence du discours est assimilée à l'intelligibilité du texte produit. Dans l'établissement de cette cohérence<sup>5</sup>, il entre à la fois des considérations référentielles puisque l'univers construit doit être intelligible, et des considérations pragmatiques puisque le

---

2 Selon Greimas (1973) l'univers sémantique de valeurs, comprises dans le récit, se trouve généralement encadré par les structures syntaxiques élémentaires, lesquelles sont responsables des opérations de narrativisation.

3 Dans un effort de comparaison de la progression thématique entre texte narratif et texte descriptif, Combettes (1987), distingue la progression à thème constant qui serait la mieux adaptée au texte narratif des progressions à thème linéaire ou à thème éclaté qui seraient mieux adaptées au texte descriptif.

4 Des marques dites de connexité (Charolles, 1988 ; Colletta, 2004) tels les ponctuels du discours à l'oral et à l'écrit (signaux prosodiques, signes graphiques et marques sémiographiques) sont aussi au service de la cohésion textuelle.

5 Charolles (1978), a établi des critères de contrôle de la cohérence au niveau macro et micro textuel. Selon lui (ibid. 14), pour qu'un texte soit micro-structurellement et macro-structurellement cohérent, il faut qu'il comporte quatre métrarègles : métrarègle de répétition (pronominalisations...), métrarègle de progression, métrarègle de non contradiction et métrarègle de relation.

discours doit être finalisé. Quant à la cohésion, elle concerne le langage dans son organisation textuelle interne.

Deux outils linguistiques sont souvent associés à la cohésion du récit : les connecteurs<sup>6</sup>, pour leurs rôles de segmentation ou d'intégration des unités composant le discours ; et les anaphores<sup>7</sup>, en vertu de leurs propriétés de liaison et d'enchaînement référentiel et thématique. Pour les connecteurs, Bremond (cité dans Merle, 2006 : 13) montre pour quelles raisons ceux-ci fonctionnent « non comme des unités inter-phrastiques mais plutôt comme des unités intra-textuelles ». Les connecteurs notamment du type pragmatique, comme le rappelle Moeschler (2001), jouent un rôle important dans l'interprétation du discours, puisqu'ils renseignent sur la nature du groupement et des relations entre les événements. Pour les anaphores, le narrateur a continuellement recours au « déjà dit », et la (re)présentation qu'il en donne constitue une orientation spécifique de la lecture (Lonzi, 1970). Les anaphores jouent un rôle inévitable, elles intègrent le contenu de groupes de phrases successives dans un texte (Cornish, 2006). Généralement, c'est le pronom qui joue un rôle central dans l'établissement des expressions anaphoriques à partir de référents simples (stables), mais il n'est pas exclu que d'autres types d'anaphores (e.g. anaphore nominale fidèle ou infidèle, substituts nominaux, etc.) jouent un rôle beaucoup plus complexes ou évolutif (Charolles & Schnedecker, 1993 ; Le pesant, 2002). Voici des exemples d'outils textuels (anaphore pronominale et connecteur logico-argumentatif) tels que nous les rencontrons dans un récit enfantin :

Ex. : Le protagoniste se sert du café, **il** entend un bruit, **il** va voir... (Pronoms à valeur de reprise référentielle)

Ex. : Le protagoniste veut ... **mais** le téléphone a sonné... (Connecteur logique à valeur démarcative)

Sur le plan non linguistique, l'approche multimodale a permis de montrer que la gestualité coverbale participe au même titre que la parole au marquage des relations textuelles. Certains gestes dits de démarcation (se produisant généralement durant un connecteur) participent à la segmentation du discours. D'autres dits anaphoriques (se produisant généralement en accompagnement d'une anaphore) lient les différents segments d'un discours. De plus, certains de ces gestes sont observables au niveau global et confèrent dès lors à la gestualité un caractère textuel de premier plan. Selon McNeill (1992), la gestualité cohésive est identifiable au niveau textuel puisque au niveau de l'énoncé, elle remplit soit une fonction référentielle soit une fonction de structuration. En ce sens et comme le précise Colletta (2004a), les fonctions prises en charge par certains coverbaux dépassent le cadre de la parole organisée au

---

6 Les connecteurs ont fait l'objet de nombreuses descriptions linguistiques, ces outils (connecteurs) appartiennent à différentes classes grammaticales (conjonctions et locutions conjonctives, adverbes et locutions adverbiales, prépositions et syntagmes prépositionnels, syntagmes nominaux), et la plupart d'entre eux sont plurifonctionnels : « parce que » fonctionne aussi bien comme opérateur logique que comme connecteur argumentatif.

7 Le récit peut inclure un autre procédé référentiel qui est la cataphore ; on emploie le mot anaphore lorsque le référé précède le référent et celui de cataphore lorsque le référé suit le référent sur la chaîne discursive (Maillard, 1972 : 94). Or, comme le signale Reichler-Beguelin (1988 : 15) l'anaphore et la cataphore jouent un rôle prépondérant dans les phénomènes d'enchaînement transphrastique assurant l'isotopie textuelle pour peu que les sujets qui les utilisent aient une compétence spécifique.

niveau de l'énoncé et concernent aussi la parole organisée en discours. Pour se faire une idée de ces coverbaux dans le récit enfantin, voici un exemple :

Ex. : L'enfant peut réitérer un geste de pointage abstrait dans la même direction de l'espace d'interlocution afin de reprendre une référence antérieurement désignée, il s'agit donc d'un geste anaphorique. L'enfant peut faire un geste de battement coïncidant avec la fin d'un épisode verbal pour signaler la clôture d'une unité discursive, il s'agit donc d'un geste démarcatif ou de segmentation du discours.

De même que la gestualité coverbale contribue à la structuration de l'activité narrative à l'oral, la ponctuation a une fonction organisatrice et séparatrice (Catach, 1980). Dans ce sens, elle assure des fonctions de structuration (rupture et liaison) absolument nécessaires pour la cohésion du l'écrit (Catach, 1980 ; Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1989). La ponctuation (signes sémiographiques et découpage en paragraphes<sup>8</sup>) marque, en surface, le degré de relation entre les différents contenus de la représentation préalable à la mise en texte. Comme le défendent Chanquoy et Fayol, (1989) : « ... *des systèmes de marques consistant à indiquer les liaisons et les ruptures entre éléments successifs... La ponctuation indiquerait le degré de liaison (par l'absence de marque) ou de rupture (avec les virgules, points, etc.) entre deux énoncés se succédant dans le texte.* ». Pour Favart et Chanquoy (2007), la liaison peut être exprimée dans le texte par certaines anaphores, notamment lors de renvois pronominaux assurant la continuité thématique. La liaison peut également être traduite par les connecteurs lorsqu'ils revêtent soit une fonction de « liage », soit une fonction « d'empaquetage »<sup>9</sup>. À l'opposé, les instructions de rupture sont majoritairement assurées dans le texte par les signes de ponctuation. Ceux-ci peuvent être hiérarchisés : alinéa > point > point-virgule > virgule > absence de signe, selon la force de la séparation qu'ils signalent. Dans l'exemple suivant illustrant les rôles de jonction et de disjonction textuelle, certains signes de ponctuation ont pour valeur de se substituer aux conjonctions ou aux locutions conjonctives afin d'éviter des répétitions et d'alléger le texte :

Exemple de jonction : la virgule peut remplacer le connecteur *et, et puis* dans une suite chronologique ;

Exemple de disjonction : le point virgule remplace dans certains emplois le connecteur adversatif *mais*

Bref, il apparaît là aussi que le linguistique et non linguistique se complètent mutuellement.

---

8 Pour ce qui est du paragraphe, nous savons avec Bessonnat (1988) que sa spécificité dans le cas du texte narratif est liée à ses traits démarcatifs : visibles dans les procédés, marques signalant l'ouverture et la clôture d'un paragraphe. Au début : l'ouverture est marquée par une disjonction spatiale, temporelle ou actorielle (indicateurs spatiaux temporels, changement de nom, anaphore, connecteurs logiques...). A la fin : la clôture est marquée par la présence de termes récapitulatifs, conclusifs, signalant la saturation relative du thème développés

9 Selon Schneuwly (1988 :42) : l'empaquetage correspond aux opérations grâce auxquelles des entités textuelles fortement connectées de taille supra-propositionnelle mettent en « paquets » des noyaux prédicatifs. Il distingue l'empaquetage par intégration de noyaux ; subordonnants, de l'empaquetage par addition ; coordonnants. Le liage est un phénomène qui s'observe lorsque la production maintient la continuité dans l'activité. A l'écrit, le liage peut être visible dans des ratures et corrections.

### 1.2.2. Capacités pragmatiques

Les capacités pragmatiques de l'enfant sont intimement liées à son développement cognitif. L'intérêt de leur étude dans le cadre du récit en production consiste à mieux comprendre la mise en place et le développement de la logique discursive enfantine en situation sociale. Nous savons depuis les travaux de Piaget (1923) que les capacités de décontextualisation et de décentration sont indispensables à toute production langagière. Dans le cas du récit, la perspective adoptée par l'enfant nécessite une capacité de décontextualisation en se représentant des référents absents de la situation immédiate de communication (en faisant appel à des connaissances, stratégies, etc.) et une capacité de décentration puisque, pour être compréhensible, l'enfant doit adopter la perspective d'autrui<sup>10</sup> (l'enfant doit inférer les attentes et les intentions de l'interlocuteur/lecteur et agir en conséquence).

Les capacités pragmatiques sont aussi lentes à se mettre en place car elles constituent le développement même de la capacité discursive. Les capacités pragmatiques sont étroitement liées au contexte et se manifestent dans la réalisation des requêtes, demandes et actes de langage. Elles sont déjà en place à l'âge de 5-6 ans (Feider et Saint Pierre, 1987), les enfants possèdent une grande diversité de moyens linguistiques pour communiquer leurs intentions communicatives à leur partenaire de jeu. Mais, ils sont aussi en mesure de comprendre les intentions<sup>11</sup> des autres dès qu'ils atteignent l'âge de 6-7ans. Ce qui mérite d'être également souligné est le caractère développemental de ces capacités puisque à partir de l'âge de 6 ans les enfants produisent des demandes de plus en plus pertinentes en prenant en compte à la fois la valeur illocutoire et la valeur perlocutoire des énoncés. Dans le récit, cette capacité peut être évaluée dans la production du langage organisé en discours. Par exemple, elle permet à l'enfant de planifier<sup>12</sup> la textualité de son récit au niveau des séquences et unités du discours, (e.g. savoir insérer une structure narrative dans l'activité narrative au sens Labovien).

---

10 Comme certains connecteurs, les plans du récit (premier plan vs arrière plan) sont des outils pragmatico-textuels. Selon la perspective sous laquelle nous considérerons les choses, ils peuvent renvoyer à la textualité ou à la pragmatique du discours. Selon la perspective textuelle, ce sont des outils de cohésion du texte (Hickmann, 2002) et ce, grâce à leurs propriétés de marquage du statut de l'information (principale vs secondaire), contribuant ainsi à créer un relief narratif. Selon la perspective pragmatique, ce sont des indicateurs d'adaptation de l'enfant à son contexte. Comme nous le verrons plus loin, à travers la répartition de l'information principale vs secondaire, l'enfant s'adapte au contexte de production et au degré de connaissances et d'inférences du destinataire.

11 Quand il s'agit d'une situation de compréhension de récit, Edy Veneziano et Christian Hudelot constatent *qu'un étayage qui attire l'attention des enfants sur les causes des événements accroît considérablement les références des enfants de 6-7 ans aux états internes des personnages : les enfants de cet âge sont capables d'explicitier que la croyance de l'un des personnages est fausse et de trouver les moyens narratifs pour la rectifier* [cité dans Bernicot (2006)].

12 Selon Reuter (2001,83), « *dans les récits de tous genres, on retrouve deux fonctions de base : la fonction narrative (le narrateur raconte et évoque le monde) et la fonction de régie ou de contrôle (il organise le récit dans lequel il insère et alterne, narration, descriptions, paroles des personnages [...])* »

Sur le plan linguistique, les capacités pragmatiques narratives s'expriment à travers la production du discours organisé en actes de langage<sup>13</sup>. Par exemple, compte tenu de la structure hétérogène du récit (Adam, 1989, 1991), les capacités narratives peuvent être analysées en termes de pertinence de la parole par rapport à la finalité du discours (c'est-à-dire, la concentration dans le récit d'actes narratifs par rapport à d'autres actes du discours : commenter, expliquer, interpréter, etc. (Colletta, 2004a ; Reig et Colletta, 2009). En voici un exemple :

Ex. : Le protagoniste se sert du café, il entend un bruit, il va voir... (Actes narratifs)

Ex. : Le protagoniste a entendu le téléphone sonner, **je crois**... (Acte narratif suivi d'acte commentatif)

Sur le plan non linguistique, l'approche multimodale a permis de montrer que la gestualité coverbale participe au même titre que la parole au marquage des relations pragmatiques. Les analyses de McNeill (1992) portant sur des productions narratives d'adultes montrent que le geste peut fournir une indication sur le processus d'élaboration du message. Plus précisément, les gestes représentationnels s'observent presque exclusivement durant le traitement du niveau narratif. Les gestes métaphoriques, eux, semblent caractéristiques du niveau méta-narratif tandis que les gestes déictiques, notamment en direction de l'interlocuteur, sont relevés au niveau para-narratif. Ces données ont été consolidées par les observations de Colletta (2004a) chez les enfants scolarisés en cours moyen, puisque l'auteur a relevé une gestualité différente selon que l'enfant est engagé dans une séquence narrative ou commentative dans un récit. Exemple :

L'enfant produit des gestes représentationnels (essentiellement manuels) pour illustrer, représenter ou symboliser des référents narratifs durant le récit alors qu'il réalise un geste de cadrage (mimique d'incertitude par exemple) dès qu'il bascule du récit au commentaire.

Si la gestualité coverbale contribue au cadrage de l'activité narrative à l'oral, il en va de même pour la ponctuation à l'écrit, notamment pour l'emploi des signes d'énonciation comme la parenthèse ou les tirets qui reflètent, selon Catach (1980), une structuration des plans du discours (cadrage discursif). De plus, la ponctuation assure des fonctions pragmatiques tout à fait indispensables à la compréhension du récit (Catach, 1980 ; Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1989 ; Dubois, 2008). En effet, cette fonction pragmatique de la ponctuation est souvent rencontrée dans les tours de parole transcrits. Mais, il n'en demeure pas moins qu'elle existe dans la production monologique telle une narration. Dans l'exemple suivant, l'absence de ponctuation rend le texte obscur et inintelligible pour le lecteur :

Ex. [...] Quand il se réveille l'œuf éclore et dit maman Après le petit oiseau picore la commode de Jerry puis le mur [...]

---

13 Nous pensons à l'instar de Piaget (1923) que le langage enfantin ne devient similaire à celui de l'adulte que quand il y a intérêt immédiat à se faire comprendre, quand l'enfant donne des ordres, pose des questions, etc.

Alors que le texte devient limpide, notamment pour le propos rapporté, une fois ponctué :

Ex. [...] Quand il se réveille, l'œuf éclore et dit « maman ». Après, le petit oiseau picore la commode de Jerry puis le mur [...]

Pour faire le lien avec ce qui précède, il semble y avoir là aussi entre les deux composantes (linguistique et non linguistique) une forte complémentarité pragmatique, c'est-à-dire une complémentarité au niveau du cadrage discursif du récit en tant qu'interaction avec autrui ou produit de l'activité sociale. En résumé, que ce soit à l'oral où à l'écrit, au niveau micro comme au niveau macro du discours, le non linguistique participe avec le linguistique à former un objet plurisémiotique complexe qui est le récit.

Nous croyons avoir identifié et délimité sommairement, jusque là, l'objet des capacités narratives chez l'enfant sous les dimensions textuelles et pragmatiques. Nous sommes bien conscient que nous ne pouvons pas observer directement ces « capacités », mais seulement des comportements linguistiques qui, eux, peuvent permettre de faire des hypothèses sur les capacités sous-jacentes. Il est à désormais possible d'analyser ces capacités à partir de leurs indicateurs respectifs. Par exemple, pour ne citer que les capacités textuelles, celles-ci peuvent être analysées dans la trace des organisateurs textuels (connecteurs) et des marqueurs de reprises référentielles et thématiques (anaphores). Ces indicateurs fournissent, selon les recherches faites sur le sujet, une idée assez précise sur les capacités du locuteur/scripteur à produire du langage de manière intelligible, finalisé et bien structurée. Si l'on veut exprimer les choses différemment, on dira un emploi riche et diversifié de connecteurs et d'anaphores dans un texte renseigne sur un niveau avancé de compétences langagières alors qu'un emploi moins diversifié et répétitif de ces outils textuels donne une idée sur une prestation langagière basique, voire médiocre.

Selon l'approche fonctionnelle, le contexte et les facteurs sociaux et environnementaux peuvent largement faire varier la production langagière, notamment chez les plus jeunes, du fait de l'instabilité de leurs acquisitions linguistiques, textuelles et discursives. Nous allons maintenant parler de certains de ces facteurs.

### **1.2.3. Facteurs de variations**

Les capacités narratives sont-elles invariables quel que soit le contexte de production ? Plus qu'en réception, en production le langage est sensible à plusieurs paramètres, selon Colletta (2004a : 137) :

- *Le paramètre du contexte situationnel puisque le degré de connaissances partagées joue sur les types de marques utilisées ;*
- *Le paramètre de l'ancrage énonciatif et référentiel car faire le récit d'un conte et raconter un événement récent induisent l'utilisation de marques distinctes ;*
- *Le paramètre de la modalité puisque la production écrite requiert des habiletés graphomotrices spécifiques et des opérations de planification plus complexes qu'en production de la parole ;*
- *Le paramètre de l'activité langagière puisque dans les études passées en revue, on s'appuie tantôt sur des discours dialogués, tantôt sur des discours monologués.*

Bien que tous ces paramètres affectent la production langagière, nous ne retiendrons pour l'instant dans cette étude que la modalité de production car elle s'avère, selon certains auteurs, plus fondamentale que les autres paramètres dans la variation des capacités monologiques comme celles déployés lors de la production d'un récit.

#### **1.2.3.1. Les modalités de production : oral vs écrit**

On s'intéresse depuis plus de trois décennies aux différents liens entre la modalité de production et le développement langagier des enfants. On s'intéresse à cette question d'autant plus que les effets d'une modalité sur l'autre ne sont pas tous mis au jour. On sait en revanche que l'étude de ces modalités est essentielle, d'abord pour une bonne évaluation des compétences langagières de l'enfant (Jisa et Mazur, 2006, 37), ensuite parce que ces deux modalités sont si liées que nous ne pouvons pas séparer maîtrise pratique de l'oral d'une part et maîtrise académique de l'écrit d'autre part (Canut, Aquilo, Rasse, 2005). La compréhension de l'écrit est fortement corrélée à la compréhension de l'oral (Megherbi et Ehrlich, 2004). Selon Pagès (2006, 151) de même que le développement de l'oral contribue à l'apprentissage de l'écrit, réciproquement l'écrit permet l'affinement et l'accroissement des possibilités d'expression à l'oral.

En réalité, la problématique de l'oral-écrit est liée à des usages différents puisque, comme le défendent Gadet (2000) et Colletta (1998a,b), la langue écrite n'est pas la traduction de la langue orale dans un autre canal (visuel). L'oral est composé de sons, accompagnés ou non de manifestations visuelles (le non verbal), l'écrit est composé de signes forcément visuels, donc graphiques avec geste scriptural. De surcroît, ces deux systèmes n'utilisent ni les mêmes ressources expressives ni les mêmes canaux de communication. La langue orale comporte 36 phonèmes ou unités minimales, la langue écrite compte environ 130 graphèmes. En conséquence la graphie du français n'est pas la simple transcription de la langue parlée (Colletta, 1998b). Comme l'exprime Jean-Michel Ducrot : l'analyse des composantes de ces deux formes de langage permet de montrer que les unités de l'oral et de l'écrit ne correspondent pas les unes aux autres, à plus forte raison parce que les deux modalités correspondent à deux systèmes sémiotiques distincts. Selon Vaillant (1999,76) : «...nous

*refusons de confondre langue parlée et langue écrite dans une même modalité, moins encore un même système de signes, ne serait-ce que parce que leur support signifiant étant de nature différente... ».* Dans la suite de notre exposé, la distinction sémiotique de base entre support signifiant et contenu signifié, servirait de jalon dans l'examen des différences entre code oral et code écrit. Plus précisément, les différences entre ces deux codes langagiers peuvent être regroupées selon qu'elles sont linguistiques ou extralinguistiques.

### 1.2.3.1.1. Différences extralinguistiques

Selon Bidaud et Meghrebi (2004), ce sont les différences extralinguistiques qui opposent radicalement ces deux formes de langage. Pour nous, ces différences extralinguistiques peuvent être mises au jour grâce à différents niveaux :

**Au niveau de l'énonciation :** Pendant que l'écrit a une trace permanente, l'oral, est éphémère. Si l'énonciation est en face à face à l'oral, elle est différée à l'écrit ; elle engage un rythme lent avec des pauses, ou des retours en arrière à des fins de contrôle ou pour lever une ambiguïté ; celle de l'oral, au contraire, exige un rythme rapide : mais on y trouve aussi des hésitations, incomplétudes, reprises, anticipations, etc. En outre, les ancrages énonciatifs et référentiels de ces deux systèmes peuvent être très distincts (Koch et Oesterreicher, 2001 ; Colletta, 1998a, 2004a ; Hickmann, 2002 ; Bronckart, 1985, 1996).

**Au niveau de la linéarité :** Si à l'oral, les constituants sont de l'ordre du temporel (succession de mots dans le temps) ; à l'écrit, ils sont de l'ordre à la fois temporel et spatial (espaces entre les mots, ponctuation, etc.). Ou comme le défend Gadet (2000 : 3) à ce propos : *« A la linéarité temporelle de l'oral s'oppose le mode de linéarité de l'écrit, à la fois temporel et spatial [...] »*. Selon Gadet<sup>14</sup>, il serait réducteur de penser les différences entre l'oral et l'écrit en termes de divergences syntaxiques et/ou lexicales.

**Au niveau de la communication :** le langage oral est déterminé par un ensemble de facteurs : le lieu, le temps, les statuts des interlocuteurs, etc. et s'inscrit donc dans processus communicatif avant tout social. Le langage écrit est en revanche prototypiquement monogéré (Jisa et Mazur, 2006) et peut être produit en dehors de toute interaction.

**Au niveau des moyens expressifs :** dans la situation orale, les éléments non linguistiques comme la posturo mimogestualité et les indices prosodiques et intonatifs font partie intégrante du discours puisqu'ils accompagnent la parole et la facilitent (gestualité communicative), dans la situation écrite le scripteur doit compenser l'absence de tous ces moyens par l'ajout de texte, et l'emploi des signes de ponctuation. Toutefois, il faut savoir que l'intonation n'a pas

---

14 Selon Gadet (Ibid. 5) : *« au lieu d'opposer oral et écrit, de prendre en considération [...] la question de degrés ou rapports formels entre des situations discursives, i.e. un pôle spontané et un pôle élaboré de la langue, qui ne s'adaptent pas automatiquement à l'oral et à l'écrit, même s'il y a bien des affinités tendancielle. »*. On retrouve aussi cette opposition : spontané/élaboré, chez Bidaud et Meghrebi, (2004) qui défendent le concept de 'continuum de pratiques de la langue' : *« Ainsi, les différences s'inscrivent sur un continuum allant d'activités à dominante formelle contrainte (lettre administrative, rédaction de textes, etc.) à des activités à dominante informelle (lettre à un ami, conversation classique, etc.) »*

de réel équivalent à l'écrit (Gadet, 2000 ; Ducrot, 2005). Pour Jean-Michel Ducrot « *la ponctuation ne donne en vérité qu'une vague indication, qui permet de déterminer uniquement la fonction distinctive et démarcative.* »

### 1.2.3.1.2. Différences linguistiques

Bien que les différences linguistiques entre l'écrit et l'oral ne soient pas de la même acuité que celles des différences extralinguistiques, on relève néanmoins des différences qui méritent d'être développées. Pour cela, nous suivons les trois niveaux hiérarchiques proposés par Bidaud et Meghrebi (2004) soit : le mot, la phrase et le discours.

Selon ces auteurs, les mécanismes de représentation activés dans l'analyse d'un **mot** se font de manière interactive entre l'écrit et l'oral, car contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'existe qu'un seul lexique pour les deux emplois, même si pour un individu donné, on peut croire que l'étendue de son vocabulaire est plus importante à l'écrit qu'à l'oral<sup>15</sup>.

Les différences entre l'écrit et l'oral sont surtout saillantes au niveau de la **phrase**, les différences entre oral et écrit au niveau phrastique, comme le rappelle Brissaud (2000), sont essentiellement de nature morphosyntaxique. Selon Colletta (1998a) :

- ✓ *La morphologie de la langue écrite est distincte de la morphologie de la langue orale (les marques du genre, du nombre, de la personne et du temps ; les temps verbaux ; les formes contractées ; opérateurs du dialogue, etc.)*
- ✓ *La syntaxe de la langue écrite est différente de la syntaxe de la langue orale (énoncés inachevés vs achevés ; complexité phrastique : subordination et enchâssement vs hésitations, reprises, reformulations ; etc.)*

D'une manière générale, comme le fait remarquer Colletta (1998a, 154), il n'y a pas de stricte correspondance entre l'unité phrastique propre à l'oral et l'unité phrastique propre à l'écrit; l'équivalent de la phrase écrite n'existe pas à l'oral<sup>16</sup>.

Les différences linguistiques entre l'oral et l'écrit sont aussi visibles au niveau du **discours** : 1) d'une part, la quantité d'informations lexicalisées est différente à l'oral et à l'écrit ; la situation communicative de l'écrit nécessite généralement plus d'informations lexicalisées

---

15 Toutefois, selon ces auteurs : « *la fréquence d'usage des mots à l'écrit est inférieure à celle des mots à l'oral, ce qui révèle que nous utilisons davantage de mots rares à l'écrit qu'à l'oral certainement parce que l'écrit revêt un caractère plus prestigieux, mais aussi parce que l'écrit n'est pas soumis aux mêmes contraintes temporelles que l'oral. Cette contrainte de temps plus forte à l'oral nous pousse à utiliser des mots plus facilement récupérables.* »

16 Comme le rappelle Ducrot : à l'oral, il n'y a pas de majuscule, ni de points, pas de ponctuation ; peu de sujet+verbe+complément mais plutôt des structures très enchâssées avec le plus souvent des phrases sans verbe ; l'ordre des mots est plus libre ; l'absence de la négation « ne » ; etc.)

que celle de l'oral, qui cette dernière, est pourvue d'informations se trouvant dans le cotexte et/ou le contexte, 2) d'autre part, les contraintes de la cohérence et de la cohésion du discours sont traitées très différemment à l'oral et à l'écrit ; selon Jean Michel Ducrot (2005), étant donné qu'à l'oral une quantité d'informations est apportée par la situation de communication, il est moins nécessaire d'apporter des transitions (notamment par des mots de liaison) comme à l'écrit. Ou comme le voit Combettes (1988: 35) d'un point de vue thématique : « *les points sur lesquels système de l'oral et système de l'écrit se séparent le plus peuvent être regroupés sous les rubriques : densité d'information et rhématisation secondaires, introduction d'éléments « nouveaux », nature des éléments « connus ».* »

L'étude du langage oral a l'avantage de déplacer l'intérêt du système syntaxique de la langue sur les activités langagières, les fonctionnements des discours, les interactions verbales. Ce déplacement a marqué une nette amélioration dans la connaissance que nous avons de l'acquisition langagière. Cela fait clairement apparaître, comme le rappellent De Pietro, Dolz, Idiazabal et Rispaill (2000), que l'enfant, ainsi, n'apprend pas le langage oral en général mais des conduites langagières diversifiées, (comme le récit, la participation à un dialogue, etc.). Néanmoins, l'appropriation de ces conduites est avant tout dépendante des offres langagières qui lui sont faites par son entourage. L'environnement sociolinguistique et culturel de l'enfant apparaît ici comme un autre facteur déterminant de la production langagière.

### **1.2.3.2. Le niveau linguistique de l'enfant**

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, la production du langage peut résulter de la « communication » d'un énoncé en sélectionnant un ou plusieurs moyens dans un répertoire potentiel. Cette sélection renvoie aux choix linguistiques faits par l'enfant pour évoquer verbalement des objets et des événements qui sont ou non directement perceptibles. Ces choix sont guidés par l'expérience qu'il a des pratiques langagières du milieu où il vit (Canut, 2006, 40). Ces expériences, à leur tour, dépendent des offres langagières qui lui sont faites par l'adulte de son entourage : l'enfant apprend à parler et à penser en utilisant les données linguistiques proposées par les adultes, (i.e., il verbalise sa propre expérience, avec ses capacités langagières du moment, en s'appuyant sur les éléments lexicaux et grammaticaux énoncés par les adultes. (Canut, 2006). Mais ces expériences dépendent aussi, dans une moindre mesure, de ses pairs. Ces offres langagières, que ce soit avec l'adulte ou avec les pairs, peuvent être groupées par environnements : environnement scolaire (crèche, école maternelle puis primaire) et environnement socio familial.

Les disparités des niveaux langagiers des enfants surviennent lorsque ces deux ensembles d'environnement (scolaire et socio-familial) ne sont pas à la même hauteur ; si l'on veut exprimer les choses différemment, on dira que ces disparités entre enfants apparaissent lorsque l'univers familial (culturel) est très éloigné de celui de l'école. Certains auteurs (Canut, 2006, 155) ont même évoqué l'incapacité des enseignants dans leur classe de travailler à partir du « livre du maître », ils ont dû procéder à un ajustement pédagogique où ils ont écarté les prérequis culturels et langagiers pour ne se focaliser que sur les enfants eux-mêmes plutôt que sur leurs rares connaissances. Au cycle des apprentissages fondamentaux :

GS, CP, CE1, d'autres auteurs (e.g. Chartier, Clesse et Hébrard, 1997), se sont employés à mettre en relation l'environnement culturel et socio-scolaire de l'enfant avec son développement langagier, notamment à l'écrit.

A l'âge du développement tardif de la parole, certaines études (e.g. Jisa & Mazur, 2006) pointent l'impact de la scolarisation (la littéracie) sur les choix syntaxiques de l'enfant. D'autres (Romain, 2007), mettent en lien niveaux scolaires et milieux socioculturels, et montrent des différences dans l'emploi des organisateurs textuels, des temps verbaux et des structures narratives dans la production de textes narratifs d'élèves de 9 et 10 ans. L'étude d'Allard (2004) par exemple, montre, à l'occasion d'une comparaison des productions narratives d'enfants âgés de 7, 9 et 11 ans, que la fonction communicative (cohérence et cohésion) dans le récit n'est pas assurée de la même manière selon que les enfants sont issus de milieux sociolinguistiques différents (minoritaire : acadiens et majoritaire : québécois et lyonnais). D'une manière générale, d'innombrables recherches en sociolinguistique nous enseignent que les familles des couches sociales les moins favorisées transmettent généralement à leurs enfants des savoirs faire langagiers moins diversifiés. De même, ce constat est aussi vrai pour les enfants dont les parents sont d'origines étrangères ayant un très faible niveau d'éducation (Leconte, 2000 ; Akinci & Jisa, 2001). Dès lors, si l'on considère le langage sous sa forme narrative et compte tenu de l'idée que la capacité de raconter ne vient pas « naturellement », mais se construit dans l'interaction avec des adultes (Fayol, 1985 ; Canut, 2006), il ressort que contrairement à l'environnement scolaire, où les pratiques narratives (exercices, lectures...) sont plus ou moins identiques pour tous les enfants, l'environnement socio familial diffère grandement d'un enfant à un autre.

### **1.2.3.3. La tâche narrative**

De nombreuses études ont mis en évidence des différences substantielles dans le produit de la narration à partir de supports et de contenus différents (Charolles, 1988b ; Gayraud et al, 1999 ; Palandre-Mazur, 2007, 2010 ; Fantazi et Colletta, 2010). En ce sens, l'ancrage énonciatif et référentiel de ces contenus peut être fort différent selon que l'enfant raconte à partir d'un album d'images ou d'une projection de dessin animé, etc. en conséquence son récit s'en trouve affecté à différents niveaux. Par exemple, le fait que l'enfant fait un récit libre l'affranchit de se conformer au schéma canonique du récit. En revanche un rappel d'événements ou une mise en mots d'une histoire avec début, développement et fin l'oblige, afin que son récit soit compréhensible, à reproduire le schéma narratif et ses composantes. Il en va de même pour l'utilisation des marques linguistiques liées ou non au contexte de production (expressions déictiques et autres).

### **1.2.4. Problématique de l'étude**

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de ce travail, contrairement aux conduites dialogales qui se manifestent par de brefs énoncés et ou échanges de conversations, les conduites monologiques comme le récit, se caractérisent généralement par une absence d'étayage de la part de l'interlocuteur et, nécessitant une planification textuelle, posent du coup quelques problèmes à l'enfant. Afin de réactualiser nos connaissances des conduites monologiques enfantines, nous allons focaliser l'étude du récit à l'âge où l'enfant devient capable de produire des énoncés de plus en plus longs, structurés et complexes, soit à l'âge du développement tardif de la parole (9-10 ans). Comme il a été rappelé précédemment, le récit est étudié à cette tranche d'âge soit à l'oral soit à l'écrit, mais rarement dans les deux modalités. Nous tentons dans ce travail d'avoir une compréhension des conduites narratives dans les deux modalités langagières.

Mais, les différences (linguistiques et non linguistiques), que nous avons soulevées entre ces deux modalités, sont cruciales. Là, où nous perdons réellement de vue la comparaison, c'est au niveau des différences non linguistiques, tels les moyens de réalisation de la prestation narrative : les ressources expressives que l'enfant a à sa disposition ne sont pas les mêmes dans les deux modalités : parole, geste, vocalité à l'oral, graphie, ponctuation et mise en page à l'écrit. Du même coup, nous sommes conscient que la sémiose de l'oral est fondamentalement différente de la sémiose de l'écrit. Les études multimodales sur le récit parlé (McNeil, 1992, 2000 ; Colletta, 2000, 2004a et b, 2009 ; Colletta et al., 2010 ; Graziano, 2009 ; Kunene, 2010, Fantazi, 2009, 2010) montrent que le geste participe au même titre que la parole à la construction référentielle et à l'expression des états mentaux et émotionnels, à la structuration et au cadrage de l'activité discursive. Or, si nous nous intéressons au pendant du geste à l'écrit, soit à la ponctuation, force est de constater que ces fonctions ne sont pas toutes partagées. Certes la ponctuation structure et cadre le discours, elle laisse transparaître les états émotionnels et mentaux du scripteur (Catach, 1980 ; Schneuwly, 1988 ; Chanquoy et Fayol, 1989 ; Fayol, 1997 ; Dubois, 2008) ; en revanche, elle ne participe pas, à proprement parler, à la construction référentielle.

C'est à partir de cette différence sémiotique de base que nous cherchons à évaluer l'effet de la modalité de production sur la teneur des informations exprimées ; l'enfant restitue-t-il le même contenu à l'oral qu'à l'écrit ? Si tel n'est pas le cas, quelles sont les informations qui ne sont pas restituées où qui restent en suspens et dans quelle modalité ?

D'autre part, nous explorons la capacité à produire du langage organisé en discours pour mieux mettre au jour les différences entre ce que l'enfant sait faire à l'oral et ce qu'il (ne) sait (pas encore) faire à l'écrit. Pour des raisons développementales comme pour des raisons d'usage de la langue, les capacités langagières semblent s'actualiser à l'oral (en parole) puis à l'écrit. Il serait dans ce sens tout à fait intéressant de disposer d'une mesure du niveau linguistique oral de l'enfant, de manière à vérifier si :

- ce niveau corrèle avec ses productions narratives orales et écrites,
- si cette corrélation s'étend aux aspects de gestualité et de ponctuation.

L'idée en toile de fond est que si la capacité à produire du langage organisé en discours évolue lentement avant l'âge de 9-10ans (âge qui correspond au CM1), elle est toutefois une capacité générale, non propre à une modalité au détriment de l'autre.

### **1.3. Les recherches sur les capacités narratives**

Plusieurs écrits et recherches viennent soutenir ce que nous avons exposé jusque là. Il est temps maintenant de dresser une recension des travaux de recherches antérieurs. Mais avant cela, il convient de signaler le fait suivant ; nous avons en effet constaté qu'il n'y a aucune recherche abordant les domaines de la modalité et de la réalisation verbale et gestuelle du récit en même temps. Par contre, la plupart des études, sont centrées ou bien sur le langage écrit, ou bien sur le langage oral, mais rarement sur les deux. Et même lorsqu'elles le sont, elles ne tiennent pas compte des ressources non verbales dans leurs objets d'étude. Ces études sur chacun des domaines nous permettront tout de même d'étayer nos objectifs de recherche qui consistent à comparer les savoirs faire narratif de l'enfant à l'oral et à l'écrit sur un plan linguistique, comme sur un plan non linguistique (gestualité coverbale à l'oral et ponctuation à l'écrit). De plus, elles vont nous permettre de savoir si le niveau de performance narrative de l'enfant à l'oral et à l'écrit corrèle avec son niveau linguistique.

#### **1.3.1. Recherches sur les capacités textuelles**

Selon certaines études, la modalité de production affecte les capacités textuelles. Par exemple, à l'oral, certaines informations ne sont pas lexicalisées. Prenons le cas des mots-outils remplissant un rôle déictique, fréquents dans le récit oral et qui ne peuvent exister avec le même rôle dans le récit écrit. L'étude de De Weck (1991) réalisée sur la base d'une comparaison de récits écrits et oraux d'enfants de 9-12 ans, montre que les récits écrits (contes) ainsi que les narrations orales (à partir d'albums) sont riches en anaphores de troisième personne tandis que les récits conversationnels sont réalisés à la première personne du singulier (je... je...). Elle note globalement que les reprises du type pronominal sont les marques anaphoriques par excellence à cette tranche d'âge. Des études développementales (Karmiloff-Smith, 1979, 1981) ont montré que les emplois exophoriques (le référent désigné ou évoqué est présent dans le contexte situationnel) jusque vers 6 ans, précèdent en discours les emplois endophoriques (plus complexes car le référent absent du contexte), qui eux, se mettent en place à partir de 8-9 ans, notamment à travers l'utilisation différenciée des articles indéfini et défini. De même, une étude de Hickmann et Schneider (1993) montre que si les enfants à l'âge de 7 ans détectent des anomalies d'emploi de déterminants défini et indéfini sans pouvoir expliquer leur provenance, il faut attendre l'âge de 10 ans pour qu'ils puissent juger le caractère inapproprié de certains déterminants.

Les anaphores constituent, outre leur rôle cohésif dans le texte, des mécanismes de construction référentielle et discursive (Kleiber, 1995). La construction et la continuité référentielle ont fait l'objet de nombreuses études (Hickmann et Schneider, 1993 ; Corbin, 1995 ; Vion et Colas 1998 ; Schnedecker, 1995, 2005). D'une manière générale, les travaux sur la référence et la coréférence montrent combien les facteurs contextuels affectent la structuration textuelle et font varier les expressions anaphoriques (Corblin, 1985 ; Fantazi, 2009) même si ces variations sont liées avant tout au genre textuel (Schnedecker, 2005).

Du côté des connecteurs, les travaux réalisés chez les enfants (Mouchon, Fayol & Gombert, 1989), montrent une variation quantitative et qualitative dans l'emploi des connecteurs selon le type de trames rappelées (avec ou sans obstacles) et la structure narrative (introduction, complication, dénouement). Une étude empirique (Romain, 2007) portant sur l'emploi des connecteurs au cours moyen et au collège montre qu'il existe une forte corrélation entre la structure narrative, les organisateurs textuels (connecteurs) et l'emploi des temps. L'étude de Vion et Colas (2001) conforte ce qui précède puisqu'elle montre que les connecteurs peuvent s'analyser en termes de continuité ou de discontinuité thématique. Cela témoigne encore une fois de l'importance de ces outils au niveau de la cohésion du récit.

Pour ce qui est de la connaissance et maîtrise du genre narratif, l'étude de la narratologie a porté à la connaissance l'existence d'une structure commune ou prototypique à tous les récits : le schéma narratif. Cette structure est composée d'une introduction, d'un développement, d'une complication et d'un dénouement ou d'une fin. Mais, il semble que ces différentes phases ne sont pas traitées de la même manière par l'enfant, puisque nous savons selon les travaux de Fayol (1985) et Fayol et al. (1989), que l'épisode le plus rappelé, dans une tâche de rappel de récit, est celui qui correspond à la phase de complication dans l'histoire. Nous savons d'autre part que certaines informations narratives, comme les motivations des personnages du récit, ne sont pas toujours explicitées par l'enfant le plus jeune (Hickmann, 2002). Nous savons enfin qu'à l'âge du développement langagier tardif, jusque vers 8-9 ans l'enfant produit des récits longs en informations narratives ; mais qu'à partir de 9-10 ans il semble surgir en lui une compétence de récapituler des contenus (Fayol, 1985, 1989). Au fond, cette compétence est la résultante d'opérations de jugement qui permettent à l'enfant de bien situer l'information (qu'elle soit principale ou secondaire). Comme le précisent Karmiloff et Karmiloff-Smith (2001) ; il s'agit pour l'enfant d'indiquer, dans l'univers des informations, ce qui est pour lui, est primordial et ce qui est secondaire.

Au-delà de l'âge, d'autres variables peuvent affecter la structuration du discours narratif comme la tâche à réaliser (rappel, mise en mots, etc.) ou le support de présentation de l'histoire (album en images, histoire avec trame narrative...). Les études portant sur la réception (Pynte et Denhière, 1982 ; Frochot, Zagar et Fayol, 1987 ; Noyau, 1991) comme sur la production du récit (Godard, 1994 ; Cissé, 2006) montrent que la quantité et la qualité des informations restituées sont impactées par l'effet de la présentation de l'histoire (thématisation de la syntaxe, organisation narrative...).

Sur le plan multimodal, le geste semble participer à la cohésion textuelle au même titre que la parole. Les travaux de McNeill (1992) ont permis de montrer que la gestualité enfantine se complexifie progressivement avec l'âge. Par exemple l'auteur a relevé, dans la période qui suit 5-6ans, des gestes métaphoriques et des déictiques de l'abstrait (de reprise anaphorique et de segmentation ou démarcation du flux parolier) clairement liés à la cohésion textuelle. Ce développement des gestes cohésifs, comme le rappelle McNeill (1992), est à mettre en lien avec le développement des habilités textuelles qui émergent au cours de cette période. Selon Colletta (1998a, 2004b, 2008), si certains gestes de désignation d'objets disparaissent au fur et à mesure que l'enfant grandit, ces derniers se voient substitués par d'autres types de signaux qui apparaissent à une période où l'enfant acquiert des acquisitions cognitives, où il devient

capable de conceptualiser des relations abstraites. Les études de Graziano (2009) et de Kunene (2010) sur des récits d'enfants à l'âge du développement tardif de la parole entérinent ces résultats et montrent que la part de la gestualité cohésive augmente progressivement avec l'âge à mesure que la part de la gestualité narrative (représentationnelle) diminue. Par exemple, Graziano (2009) a relevé que les connecteurs temporels semblent diminuer (en proportion) en faveur des logico argumentatifs et que ce changement est accompagné d'une augmentation des gestes à valeurs pragmatiques et textuels (cohésifs). Une autre étude de Colletta, Pellenq, et Guidetti (2010) portant sur la comparaison des productions narratives de trois populations selon le facteur âge : adultes, enfants de 10 et 6 ans, montre que le nombre de gestes cohésifs est faible chez les plus jeunes mais augmente chez les enfants de 10 ans, même s'il reste bien inférieur à celui des adultes. Nous avons montré par ailleurs (Fantazi, 2010) que les enfants âgés de 9-10 ans, utilisent la gestualité coverbale à des fins de structuration narrative et produisent des récits bien structurés, avec un début, un enchaînement et une fin.

Sur le plan scriptural, la ponctuation est destinée à remplir un rôle textuel (cohésif). Selon Fayol (1989), la ponctuation n'est jamais utilisée de manière phrastique, mais dépend largement de la nature du texte dans lequel elle est intégrée. « *On note, par exemple, à sept ans, une sur-ponctuation systématique des « annonces de nouvelles », qui permettent de juxtaposer des événements sans lien direct, et une sous-ponctuation des épisodes décrivant des événements très liés* »<sup>17</sup>. Cette observation a conduit l'auteur à élaborer deux séries d'expériences visant d'une part à vérifier que dans les récits enfantins, la ponctuation tend à diminuer (en force et/ou en fréquence) au sein des épisodes, et que d'autre part, les degrés de liaison entre les propositions concaténées constituent le principal déterminant de la ponctuation. Ces données sont confirmées par d'autres études, réalisées à partir de la production de descriptions (Chanquoy et Fayol, 1995) puis de narrations (Favart et Passerault, 2000), citées dans Favart et Chanquoy (2007) où il semble que, d'une part, l'utilisation de la ponctuation est très tôt en étroite relation avec le mode de planification adopté par l'enfant, et d'autre part, qu'elle est directement liée à la force des ruptures événementielles : les points sont produits au niveau macrostructural, tandis que la description microstructurale est parfois rythmée par la virgule. De plus, quel que soit l'âge, il apparaît que l'utilisation microstructurale de la virgule est directement liée à une gestion globale et hiérarchisée de la planification narrative.

Un autre fait intéressant est le co-fonctionnement des connecteurs et du découpage en paragraphes (Bessonnat, 1988), tout comme l'est le co-fonctionnement de la ponctuation et des connecteurs puisque ces derniers apparaissent de façon précoce comme deux systèmes

---

17 Selon Fayol (1989), la ponctuation n'est pas utilisée de manière phrastique. L'analyse des productions d'enfants démontre qu'elle apparaît à des emplacements bien déterminés. Selon l'auteur, elle se manifeste, chez les plus jeunes, lors du passage d'une énonciation à une autre, « juxtaposition de nouvelles annonces ». Elle se manifeste ensuite, dans la narration aux frontières des épisodes, délimitant des parties du texte, qui pour certaines, apparaissent sur-ponctuées (résumé initial, fin du récit) alors que d'autres, au contraire, se trouvent, chez les plus jeunes, dépourvues de ponctuation ou chez les plus âgés, dotées de virgule.

fonctionnellement liés (Passerault, 1991, 88). En ce sens, l'étude de Foulin, Chanquoy et Fayol (1989 : 13) réalisée sur le marquage de relations inter-propositionnelles au moyen du point, de la majuscule et des connecteurs, dans des textes écrits et comptes rendus d'enfants âgés de 7 à 9 ans et des adultes, a révélé un fonctionnement conjoint évident des connecteurs et de la ponctuation. Sur le plan développemental, bien que l'étude de Schneuwly (1984, cité dans Passerault, 1991), soit réalisée sur des productions écrites de textes informatifs et argumentatifs par des enfants de 10, 12, 14 ans et des adultes, elle montre en tous cas que l'emploi de la ponctuation suit une évolution développementale allant de la gestion d'opérations locales (de connexité) à la gestion d'autres opérations plus globales (textuelles): à 10 ans, les enfants soit ne ponctuent pas, soit ponctuent massivement ; à 12 ans, la ponctuation permet de segmenter le texte en blocs de plusieurs énoncés ; ce n'est que vers l'âge<sup>18</sup> de 14 ans que la ponctuation manifeste une planification textuelle : l'emploi d'alinéas, de points virgules, de virgules intra-propositionnelles, de même que les guillemets et les parenthèses, rendant le texte plus clair pour le lecteur.

Pour en venir à notre sujet, nous dirons que s'il existe des différences linguistiques entre la structuration à l'oral et la structuration à l'écrit, alors que viennent y faire les moyens para et péri linguistiques (geste à l'oral et ponctuation à l'écrit) ? Participent-ils à réduire ces différences ou au contraire à les accentuer ? Nous savons que l'oral et l'écrit impliquent des situations de production différentes. Par exemple, à cause des séquences de commentaires et d'explications enchâssées dans le récit oral (Fayol, 1985, 1989, 1997 ; Mouchon, Fayol, Gombert, 1987 ; Labov, 1978), on devrait s'attendre à un emploi plus diversifié de connecteurs (chronologique, logico argumentatif, etc.) dans cette même modalité. Du côté de l'anaphore, compte tenu du rythme de production du récit écrit qui permet de rechercher des anaphores cognitivement plus élaborées, comme les noms, les substituts nominaux et les déterminants (DeWeck, 1991), on devrait s'attendre là aussi à une diversité et précision d'anaphore dans le récit écrit. Mais nous savons aussi que, par des procédés de segmentation et d'intégration, le geste à l'oral comme la ponctuation à l'écrit participent à la cohésion textuelle. Nous pensons, en effet que ces différences linguistiques (plus grande diversité de connecteurs à l'oral, plus grande diversité d'anaphores à l'écrit) tendent à s'estomper par l'effet du geste cohésif à l'oral et de la ponctuation structurante à l'écrit.

---

18 Pour Passerault (1991), l'apparition tardive de la fonction communicative de la ponctuation est liée au moins à deux facteurs : la difficulté, chez les plus jeunes, à se représenter l'activité de production au sein d'une situation de communication (but, destinataires...) ; la difficulté, compte tenu de la charge attentionnelle de la production, à gérer la détermination dans le fonctionnement de la ponctuation (détermination liée à l'organisation des contenus, mais aussi à la représentation de la situation)

### 1.3.2. Recherches sur les capacités pragmatiques

Selon les analyses de Jean-Michel Adam sur le récit, la superstructure textuelle<sup>19</sup> est l'élément clés pour aborder des productions narratives. Selon lui (1987 : 6), la complexité textuelle du récit repose sur une structure globale hiérarchique qui différencie les événements entre eux et dont la structure textuelle peut être hétérogène, incluant des « séquences » fort différentes (Adam, 1989, 1991). Comme le rappelle Brès (2001 : 26), c'est à ce niveau d'analyse que l'on peut situer l'approche labovienne qui permet de décrire le récit dans sa double dimension ; événementielle (raconter quelque chose, propositions narratives correspondant à des épisodes indispensables à la compréhension de l'histoire) et interactive (raconter à quelqu'un, propositions libres dont la présence est facultative). L'analyse de récits enfantins en termes d'actes de langage a permis à Colletta (2004a) et Colletta et Reig (2009) d'observer que plus l'enfant grandit, plus des séquences commentatives, interprétatives, évaluatives et autres sont présentes dans son récit. Les enfants les plus jeunes se centrent sur l'activité narrative sans fournir de commentaires liés à l'histoire ou à leur expérience de narration. Ce n'est que plus tard, à partir de 8-9 ans, que les enfants suspendent leurs récits pour intercaler des commentaires avant de reprendre le fil narratif.

Sur le plan multimodal, le geste participe au cadrage de l'activité narrative. Les analyses de Mc Neill (1992) de productions narratives adultes ont mis au jour trois catégories de gestes qui semblent se corrélées avec les trois niveaux de l'activité narrative. 1) des gestes représentationnels (notamment iconiques), illustrant ou symbolisant des référents, s'observent durant le traitement des informations qui relèvent du niveau narratif ; 2) des gestes métaphoriques (par exemple le récit est désigné comme un objet placé dans l'espace d'interlocution) s'observent au niveau méta narratif, c'est-à-dire quand le narrateur fait des commentaires sur un aspect de l'histoire ; 3) des gestes déictiques (notamment en direction de l'interlocuteur) se produisent au niveau para narratif, comme par exemple lorsque narrateur fait des commentaires liés à son expérience de narration. Les observations de Colletta (2004a) de récits enfantins semblent corroborer ces données puisque l'auteur a relevé des comportements gestuels qui semblent spécifiques aux séquences narratives et aux séquences commentatives durant l'activité narrative. De plus, une évolution développementale et multimodale de ces capacités de cadrage discursif est avérée. Colletta (2004a) a relevé que la complexification des récits enfantins, du récit simple et elliptique au récit complexe comportant des actes méta-narratifs, est également accompagnée de comportement posturo-mimo-gestuels très subtils allant d'une posture figée et peu expressive à des mimiques associés à des gestes manuels et une réalisation gestuelle du commentaire. Les études de Graziano (2009) et de Kunene (2010) vont dans le même sens et montrent que la gestualité de cadrage discursif ou gestualité dite « pragmatique » évolue avec l'âge et se diversifie (commentaires, interprétations, etc.). Néanmoins, si il y a un fait intéressant à souligner à cet égard, c'est bien le caractère idiosyncrasique de ces habiletés de cadrage, puisqu'à âge égal, Colletta (2000) identifie, à partir de l'analyse de récits enfantins spontanés, trois niveaux de

---

19 Selon Adam (1978) la macro-structure narrative pourrait être abordée dans le cadre des macro-fonctions du langage

réalisation du récit, allant d'une prestation a minima jusqu'à un récit complet assorti de commentaires, avec une utilisation des ressources (linguistiques, prosodiques et gestuelles) très différente d'un niveau à un autre.

Il en va de même sur le plan scriptural puisque la ponctuation remplit un rôle pragmatique – souvent assimilé à la fonction sémantique de la ponctuation – nécessaire à la compréhension du texte (Catach, 1980 ; Dubois, 2008). C'est cette fonction qui représente le mieux les éléments indispensables au lecteur pour la compréhension du message. Ici, les signes de ponctuation peuvent être redondants ou non à la compréhension avec l'énoncé verbal tout comme le sont les signes gestuels que nous venons d'évoquer. Voici un exemple de signe redondant à l'échelle phrastique : *Je dors, mais pas vous*. Dans cet emploi, la virgule, si elle n'était pas présente, ne modifierait pas le sens de la phrase. Voici par contraste un exemple de signe justifié ou pertinent à l'échelle phrastique ou textuelle : *Tu dors. Tu dors ?* Donc, un simple changement de signe modifie la valeur sémantique de la phrase et/ou du texte.

En bref, si nous nous focalisons sur les différences sémiotiques du code oral et écrit, nous pouvons nous poser les questions suivantes : s'il est avéré que ces deux codes se différencient en ce qui concerne la situation interactive et pragmatique ; alors qu'apportent les moyens para et péri linguistiques (geste à l'oral et ponctuation à l'écrit) au niveau du cadrage du récit ? Pour résumer cela, nous pouvons dire qu'à l'oral, les contraintes communicatives, énonciatives et interactives sont telles que le récit parlé inclut par nature des séquences fort différentes (Labov, 1978) correspondant à des actes de langage tels que commenter, expliquer, interpréter, et que cette hétérogénéité se trouve quasi absente à l'écrit. De plus, cette hétérogénéité à l'oral s'inscrit dans un arrière plan présentatif et descriptif tandis que son absence à l'écrit serait le signe d'une narration axée sur l'enchaînement des actions et événements. Mais nous savons dans le même temps que, le geste à l'oral participe au cadrage du récit tout comme l'est la ponctuation à l'écrit. Nous pensons, en effet que même s'il y a moins de propositions narratives et davantage de descriptions et de commentaires dans le récit parlé comparativement avec le récit écrit, cet écart tend à s'accroître à mesure que l'enfant utilise des gestes de cadrage (gestes pragmatiques, méta-narratifs) à l'oral, car à l'écrit la ponctuation à valeur pragmatique ne saurait remplir les mêmes fonctions que le geste pragmatique à l'oral.

Après ce tour d'horizon, il importe de souligner que ces recherches permettent d'indiquer, en substance, que la modalité de production, la tâche narrative et le niveau linguistique de l'enfant représentent des facteurs de variations de la production narrative. C'est sur ces facteurs que nous allons focaliser notre attention. Mais pour l'heure voyons les éléments méthodologiques qui ont guidé cette recherche.

## 2. METHODOLOGIE

### 2.1. Choix méthodologiques

L'objectif premier de cette étude est de comparer les productions narratives des enfants à l'oral et à l'écrit au double plan linguistique et non linguistique :

- Au plan linguistique en étudiant la cohésion textuelle, la mise en mots de l'histoire en épisodes, la densité et la précision narrative, ainsi que la complexité pragmatique,
- Au plan non linguistique en analysant les gestes coverbaux à l'oral et les signes sémiographiques à l'écrit.

Si nous confrontons les récits du même enfant à l'oral et à l'écrit, c'est en effet pour identifier, dans une perspective multimodale et inter-sémiotique, ce que l'enfant sait faire à l'oral et ce qu'il (ne) sait (pas) faire à l'écrit. Ce bilan des savoirs faire langagiers de l'enfant représente un matériau indispensable pour la didactique du français. Il réactualise aussi nos connaissances sur les habiletés langagières des enfants en fin de cours moyens. Il permet enfin de resituer l'importance des ressources non verbales dans la matrice du langage enfantin.

Le second objectif vise à éclairer la relation entre le niveau linguistique de l'enfant et sa performance narrative, donc à vérifier si le niveau linguistique corrèle –y compris au plan inter-sémiotique– avec le niveau de la prestation narrative à l'oral et à l'écrit. Si cette corrélation se confirme, elle devrait nous fournir sur le plan méthodologique un outillage non négligeable concernant l'analyse des comportements langagiers tardifs. D'un point de vue théorique, elle permettrait de conforter la thèse du traitement multimodal du langage à travers l'observation de l'apparition simultanée et co-fonctionnelle de comportements multimodaux.

Avant de présenter le recueil et le traitement des données, précisons succinctement l'orientation méthodologique de notre étude et le projet dans lequel elle s'insère.

S'agissant de la comparaison des capacités narratives en production, bon nombre de travaux de recherche sont réalisés à partir de comparaisons inter-sujets : on compare un récit enfantin à celui d'un adulte pour relever des différences d'ordre développemental, ou encore, on confronte des récits écrits ou des récits oraux de plusieurs sujets pour dégager des différences de production d'ordre individuel. D'autre part, il faut remarquer que l'approche multimodale dans la compréhension de la production à l'oral est malheureusement bien absente dans ces travaux comme dans d'autres, car ils ignorent les composantes gestuelles et vocales dans leurs considérations théoriques et méthodologiques.

Le présent travail de comparaison a l'avantage d'intégrer, en plus de la dimension inter-sujet, la dimension intra-sujet. Il explore les capacités narratives du même enfant à l'oral et à l'écrit.

De plus, il s'inscrit dans la filiation d'un projet de recherches intitulé *Multimodalité<sup>20</sup> - acquisition et développement langagier* qui prend en compte plusieurs ressources expressives (gestes, vocalisation, parole) dans la compréhension des phénomènes langagiers et la description des conduites langagières enfantines.

Ce travail est donc centré à la fois sur les capacités discursives enfantines monologiques et dans les deux modalités orale et écrite. Pour réaliser cette comparaison, nous avons recueilli des productions narratives dans ces deux modalités. Selon la nature des variables étudiées, dont il sera question plus loin (section 2.4), nous avons procédé à une comparaison des récits oraux et récits écrits de tous les enfants (analyse quantitative), puis par une comparaison du récit oral et du récit écrit de quelques enfants (analyse qualitative). Rappelons néanmoins que l'objet de ces comparaisons porte sur le produit narratif fini ou achevé, c'est-à-dire sur le récit en lui-même et non sur les traces du processus énonciatif (hésitations, reprises, etc.). Nous nous attachons à détailler ces éléments dans les sections suivantes. Mais à présent, il est temps de parler du contexte de l'étude et des moyens mis en œuvre.

---

20 Il s'agit du projet ANR-05 BLANC-0178-01 et -02 – Multimodalité 2005-2009 intitulé « *L'acquisition et les troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée* ». Projet dirigé par J.M. Colletta et financé par l'Agence Nationale de la Recherche. La dimension internationale du projet a permis des comparaisons inter-langues. Ce projet a donné jour à un manuel de codage de données multimodales. Voir ce manuel à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/membre/biblio.php#an2011>.

## 2.2. Participants

Le corpus a été recueilli dans des écoles primaires de l'agglomération de Grenoble. Il est constitué de 92 récits<sup>21</sup> oraux et écrits produits par une population de 46 enfants âgés de 9 à 11 ans et tous scolarisés en fin d'école primaire (CM1 et CM2). Soit à un âge où apparaissent des capacités cognitivo-langagières complexes permettant à l'enfant de comprendre et produire des informations organisées au niveau discursif. A cet âge, l'enfant devient capable de faire une prestation discursive complète et cohérente.

Dans le but d'étudier la variation des prestations narratives selon le niveau linguistique de l'enfant, nous avons collecté nos données dans deux écoles distinctes. L'école 1 se situe dans un quartier aisé, accueillant des élèves dont les parents occupent, pour la plupart, des postes de cadre. A l'inverse, l'école 2 se situe dans un quartier moins aisé, accueillant des élèves dont les parents appartiennent à des catégories socioprofessionnelles de base. Le tableau 1 ci-dessous donne la répartition de l'effectif sur les deux écoles et les deux niveaux.

*Tableau N° 1 : répartition de l'effectif observé selon niveaux scolaires et écoles*

Ecoles	Niveau scolaire		Total
	CM1	CM2	
Ecole 1	19	12	31
Ecole 2	9	6	15
Total	28	18	46

Seuls les enfants dont les parents ou tuteurs ont donné leur accord<sup>22</sup> (voir annexe 1) pour enregistrement ont participé à l'étude. Nous n'avons pas eu le retour d'autorisations attendu de l'école 2, ce qui explique le nombre réduit de ses participants par rapport à l'école 1. Quant à la répartition garçons vs filles, elle apparaît dans le tableau 2 ci-dessous.

## 2.3. Procédure

La procédure de collecte des données comporte trois étapes. Les deux premières sont issues du protocole de recueil de données orales et multimodales qui a été conçu par Colletta et ses collaborateurs en 2005 à l'occasion du projet « Multimodalité » susmentionné. La troisième étape complète, selon les objectifs poursuivis, les deux premières puisque elle concerne le recueil des données à l'écrit. Pour plus de clarté, voici ci-dessous un récapitulatif de cette procédure, le détail de chaque étape sera exposé plus loin dans les sections qui suivent.

<sup>21</sup> Pour des raisons liées aux possibilités de confrontation entre les récits oraux et les récits écrits, nous avons exclu les récits incomplets, trop courts, etc.

<sup>22</sup> Autorisation écrite, dans laquelle le parent ou tuteur prend connaissance de l'objet de la recherche et sur quoi il doit donner son consentement ou son refus.

D'abord, chaque enfant passe un test d'évaluation du langage oral (voir plus de détails dans la section suivante). Ce test a été administré d'une part, afin de s'assurer qu'aucun ne révélait un profil atypique au regard de ses capacités lexicales et syntaxiques ; et d'autre part, afin d'obtenir une mesure précise permettant de situer les niveaux linguistiques des enfants les uns par rapport aux autres.

Ensuite, la deuxième étape consiste en un visionnement d'un clip vidéo de moins de 3 mn (extrait d'un épisode de *Tom et Jerry* pour les CM1, extrait d'une aventure de *Wallace et Gromit* pour les CM2) présentant une mini-histoire complète avec début et fin. Ensuite, il a été demandé à chaque enfant de produire un récit oral monologal en présence d'un interlocuteur (adulte). Chaque enfant a alors été filmé individuellement à l'oral pendant qu'il raconte l'histoire du dessin animé à son interlocuteur. L'enfant et l'adulte sont assis de trois-quarts, devant une table sur laquelle il y a le support de présentation (ordinateur portable).

Si l'enquêteur a reçu la consigne de ne pas influencer la production de l'enfant, il peut en revanche relancer son récit en cas de silence, de récit trop bref ou synthétique, ou lorsque l'enfant est arrivé vers la fin de son récit.

Enfin, la troisième étape consiste à demander à l'enfant de rédiger l'histoire qu'il a visionnée à l'écrit. L'enfant écrit son récit seul dans une salle de classe, sans être filmé. Un stylo et des feuilles, dont des feuilles de brouillon, ont été mis à disposition. Aucune contrainte temporelle n'a été imposée, l'enfant a ainsi tout le temps qu'il faut pour rédiger son récit. Nous surveillons l'enfant de temps en temps pour nous assurer qu'aucun facteur externe ne vienne perturber sa production. Nous précisons cependant que l'ordre de passation (oral avant écrit) n'a pas été contrebalancé parce que les premiers objectifs du recueil n'envisageaient pas de comparer les productions orales et écrites en termes d'effets d'une modalité sur l'autre, mais bien de travailler sur la restitution parlée d'une histoire.

Avant de détailler cette procédure de recueil de données, voyons les différentes caractéristiques de la population d'étude dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 2 : Caractéristiques de la population d'étude**

	Ecole 1		Ecole 2	
	CM1	CM2	CM1	CM2
Niveau scolaire	CM1	CM2	CM1	CM2
Tâche narrative	Récit A	Récit S	Récit A	Récit S
Age <sup>23</sup> moyen (an,ms)	8 ans 11ms	10 ans 10ms	10ans 2ms	11 ans 01ms
NLO moyen (score obtenu/ score théorique)	120/129	129/136	107/129	121/136
Effectif	19	12	9	6
Filles/garçons	10/9	9/3	6/3	3/3

23 Ici, l'âge est renseigné de façon indicative et n'est pas pris en compte comme variable car les capacités discursives évoluent lentement entre 9 et 11 ans et la plupart des chercheurs en psycholinguistique préfèrent grouper les enfants par tranches d'âge.

### 2.3.1. Evaluation du Langage Oral

Comme cela a été évoqué précédemment, le but de ce test est double. Il s'agit d'une part d'écarter de l'étude les enfants dont les capacités linguistiques s'écartent trop de celles attendues à l'âge considéré ; et il constitue d'autre part une mesure qui permet de situer les niveaux linguistiques des enfants les uns par rapport aux autres. Les scores moyens obtenus sur l'ensemble des épreuves constituant le test sont tous dans la norme des groupes d'âge. En plus, à notre surprise, les scores sont relativement proches entre les quatre groupes.

Concrètement, il s'agit d'une batterie de test (Khomsi, 2001)<sup>24</sup> constituée d'un manuel (mode d'emploi), de cinq carnets de stimulus (images ou planches) et d'un cahier de passation. La batterie E.L.O. vise à évaluer les compétences linguistiques de l'enfant en matière de vocabulaire, de compréhension d'énoncé, de production d'énoncé, et de phonologie, cela aussi bien au niveau de la réception qu'au niveau de la production du langage (voir une copie numérisée de ce test en annexe 2). En voici une brève description :

1. **lexique en réception (LexR)**, à l'audition d'un mot, l'enfant doit choisir l'image représentant le référent correspondant parmi les quatre proposées,
2. **lexique en production (LexP)**, l'enfant doit dénommer une image en répondant à la question «Qu'est-ce que c'est ?»,
3. **répétition de mots (RépM)**, l'enfant répète exactement le mot prononcé par l'examineur: l'objectif est d'évaluer la complexité phonologique,
4. **compréhension**, l'enfant désigne une image parmi plusieurs, celle qui présente une situation correspondant exactement à l'énoncé prononcé par l'examineur. Cette épreuve est constituée de deux volets : compréhension immédiate (**CI**) et compréhension globale (**CG**),
5. **répétition d'énoncés (RépE)**, l'enfant répète un énoncé. l'objectif est d'évaluer ses capacités phonologiques,
6. **production d'énoncés (ProdE)**, l'enfant complète une phrase amorcée par l'examineur à partir d'un set de deux images, l'une correspondant à une première phrase, l'autre correspondant à la phrase que doit achever l'enfant. L'objectif est ici d'évaluer les connaissances morphosyntaxiques dans la production d'énoncés.

Comme cette batterie de tests comporte des épreuves couvrant les âges de la maternelle au CM2, les épreuves 3 et 5 ont été exclues de notre étude car elles sont destinées à la petite section de maternelle. Pour les épreuves restantes, la passation a duré en moyenne 25 mn par enfant. La notation a nécessité, elle, une dizaine de minutes par enfant.

---

24 Khomsi, A. (2001). *Evaluation du langage oral*. ECPA. Version utilisée dans la présente étude : 2006.

ECPA : les éditions du centre de psychologie appliquée est un organisme qui œuvre depuis plus d'une cinquantaine d'années dans le domaine de l'édition de tests psychologiques. Il couvre les secteurs de l'éducation, de la santé et des ressources humaines. Consultable au : [www.ecpa.fr](http://www.ecpa.fr)

Une fois que la notation est effectuée, l'évaluation se fait en comparant le score obtenu par l'enfant au score théorique moyen mise au point par le concepteur du test, à partir d'une note globale ou à partir des notes de chaque épreuve. Voir le score théorique global et détaillé dans le tableau 3 ci-dessous

*Tableau N° 3 : scores théoriques de l'ELO pour les enfants à l'âge du CM1 et du CM2*

<b>Epreuves NLO</b>	<b>Score théorique moyen CM1</b>	<b>Score théorique moyen CM2</b>
lexique en réception (LexR)	18	18
lexique en production (LexP)	35	39
compréhension immédiate (CI)	24	25
compréhension globale (CG)	30	31
production d'énoncés (ProdE)	22	23
<b>total</b>	<b>129</b>	<b>136</b>

Ainsi, en divisant les scores obtenus par les enfants par le score théorique moyen, nous obtenons des moyennes permettant de situer les enfants les uns par rapport aux autres sur un intervalle allant d'un score élevé de niveau linguistique oral à un score moins élevé.

Dans la suite de ce travail, nous considérons le niveau linguistique oral, désormais « *NLO* », comme un indicateur puissant qui permet de distinguer finement les capacités linguistiques des enfants, et à plus forte raison, comme nous l'avons déjà dit dans des tranches d'âges aussi serrées comprises entre les CM1 et les CM2.

### **2.3.2. Description de la tâche narrative**

Nous avons fait varier la tâche narrative afin d'étudier son éventuel effet sur l'encodage verbal et non verbal lors de la production du récit. Le contenu narratif peut orienter l'encodage du récit et influencer par exemple, la représentation spatiale/temporelle des événements. L'idée en toile de fond est d'étudier les informations restituées selon que le contenu favoriserait ou non le recours aux ressources gestuelles. On peut par exemple penser que, la gestualité qui exprimerait des informations sur le déplacement et la trajectoire dans un récit d'actions n'est pas de la même nature qu'une gestualité liée aux informations méta narratives dans un récit de situations.

Deux clips vidéo ont donc été utilisés pour solliciter la production narrative des enfants. Ces clips vidéo durent en moyenne trois minutes, et chacun présente une mini-histoire complète avec début et fin, s'articulant autour d'un personnage principal et des événements ou actions se déroulant dans un contexte plus ou moins familier pour les enfants. La tâche (récit contraint) ne varie pas, seul varie le support utilisé. Le premier est extrait d'un épisode de la série de dessin animé *Tom et Jerry* pour les CM1, le second d'un film long métrage de Nick Park présentant une aventure de *Wallace et Gromit* : « Rasé de près »<sup>25</sup>, pour les CM2.

25 Film d'animation britannique (1995, *A Close Shave*) de Nick Park, version française « Rasé de près ». Voir une description détaillée sur le site : [http://www2.cndp.fr/TICE/teledoc/dossier\\_wallace-rase.htm](http://www2.cndp.fr/TICE/teledoc/dossier_wallace-rase.htm)

Bien que ces deux mini-histoires partagent le même type de structure narrative (présentation, complication, résolution), elles s'opposent essentiellement par leur contenu narratif (récit d'actions vs récit de situations) ; on trouve dans le premier (RT&J) un enchaînement rapide d'actions et d'événements tandis que le second (RW&G) se présente comme un enchaînement de situations comportant de nombreux éléments de descriptions et appelant la formulation d'hypothèses de la part du narrateur. Le premier récit est complètement sans paroles ; le second en comporte quelques unes, rares. Ci-dessous une brève description de leurs contenus<sup>26</sup>

Le récit de situations est composé de deux personnages, un homme et un chien, qui vivent dans une maison. Un mouton qui a réussi à s'échapper d'un camion a pu rentrer dans leur maison. Le lendemain matin au réveil, ils découvrent la machine du petit déjeuner en panne, la nourriture grignotée, etc. Ils commencent à s'interroger sur l'auteur de ces faits avant de décider d'alerter les secours.

Le récit d'actions commence dans un nid où une maman oiseau couvre son œuf avant de partir. Quelques instants plus tard, l'œuf commence à rouler sur le bord du nid avant de le quitter. Il roule sur des branches et de feuillage d'arbre jusqu'à ce qu'il parvienne à la maison de Jerry, une souris qui dort. Au moment où la souris se réveille, l'œuf a éclos et prend la souris pour sa maman. Après plusieurs dégâts causés dans la maison, Jerry décide de le ramener à son nid.

### ***2.3.3. Enregistrement audiovisuel***

Le caméscope numérique représente un outil efficace d'enregistrement son et image pour peu qu'il soit disposé à bon escient. Dans notre recherche, le caméscope a été positionné sur pied, filmant l'enfant et l'adulte assis de trois-quart, sur un fond uni (mur blanc), assis devant un ordinateur sur lequel l'enfant vient de visionner le film. Nous avons veillé à disposer le caméscope de telle sorte que l'espace frontal de l'enfant soit pris en perspective. De même, la posture, l'attitude et les expressions faciales ont été intégrées dans l'enregistrement vidéo de façon à pouvoir récupérer toute l'activité coverbale.

Une fois les récits oraux filmés, nous les avons numérisés et sauvegardés sous forme de fichiers (son et image). Par la suite, des opérations techniques s'imposent pour compresser et ouvrir ces fichiers sous un autre format compatible avec le logiciel d'annotation. Chaque enregistrement correspond donc à un récit, chaque récit à un enfant. Pour chaque fichier à traiter, nous avons indiqué le prénom de l'enfant, l'initiale de son nom, son niveau de cours moyen et son école sur le modèle : <Thomas.F.cm2.Ecole2 >

La lecture de l'activité verbo-gestuelle de l'enfant ainsi que les annotations ont été réalisés avec le logiciel ELAN que nous allons présenter maintenant.

---

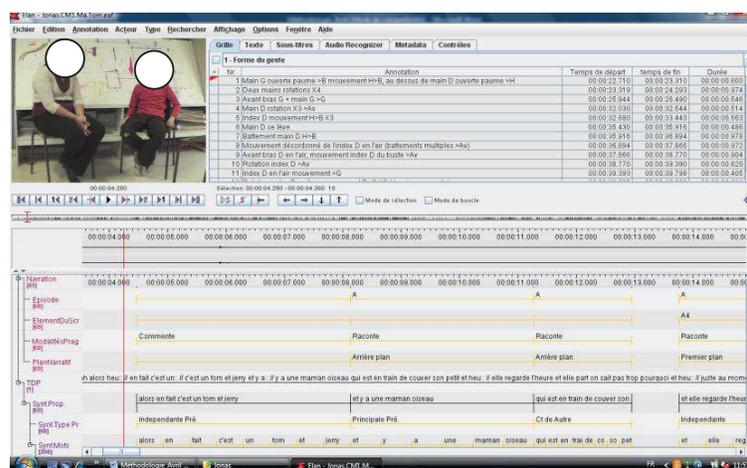
26 Voir clichés et micro épisodes en annexes 3, 4 et 5.

### 2.3.4. Logiciel d'annotations multimodales ELAN

Comme nous l'avons précédemment signalé, l'outil qui a permis d'effectuer les annotations : transcriptions et codages, est le logiciel Eudico Linguistic ANnotator (ELAN)<sup>27</sup>. Ce logiciel permet de créer, gérer et analyser des annotations complexes comme celles du langage oral dans sa manifestation multimodale : verbale, vocale et gestuelle. On peut, à partir de ce logiciel, importer ou exporter des annotations d'autres formats.

Trois avantages caractérisent ce logiciel (voir son interface dans la capture d'écran ci-dessous) : il permet de partager l'écran et d'avoir simultanément de face les deux interactants (en haut à gauche) ; il inclut un curseur de temps (la ligne verticale en rouge) qui permet le repérage de seconde en seconde ou même en millième de seconde ; il permet, grâce à l'alignement des sources vidéo et audio, un croisement fin des paroles et des mouvements corporels.

Figure 1 : exemple d'interface du logiciel ELAN



A l'exemple de la méthodologie de codage et de traitement des récits parlés utilisée dans le projet Multimodalité, nous avons transcrit et codé les récits parlés (ou filmés) et écrits sur les dimensions linguistique (syntaxique, narrative) et non linguistiques (gestuelles à l'oral et sémiographiques à l'écrit) à l'aide de ce logiciel. Avant de détailler chacune de ces dimensions, présentons les variables de cette étude.

27 Logiciel développé par le Max Planck Institute for Psycholinguistics. Il est téléchargeable gratuitement sur le site du **Language Archiving Technology (LAT)**, à l'adresse [www.lat-mpi.eu/tools](http://www.lat-mpi.eu/tools)

## 2.4. Variables de l'étude

Le tableau 4 ci-dessous récapitule les différentes variables de cette étude selon leurs niveaux d'analyse et les paramètres qu'elles englobent.

*Tableau 4 : Variables de l'étude*

			Niveau d'analyse	Variables opératoires	Paramètres
<b>Variables de l'étude</b>	Variables indépendantes (Explicatives)	Variables liées à l'objet d'étude	Contextuel	Modalités langagières	Récits écrits vs récits oraux
				Tâches narratives	Récit d'actions : RT&J vs récit de situation : RW&G
				Niveau linguistique oral NLO	Capacités linguistiques enfantines
	Variables dépendantes (Expliquées)	Variables communes à l'oral et à l'écrit	linguistique	Cohésion textuelle	Connecteurs et anaphores
			Narratif	Teneur des informations	Structure narrative, densité et précision narrative
		Perspective narrative		Modalités pragmatique (raconter, commenter...)	
		Variables non communes à l'oral et à l'écrit	Gestuel	Fonction et relation avec message linguis	Gestes à valeur représentationnelle, de cadrage et structuration discursive
				Cohésion textuelle	Connecteur et anaphore gestuels
			Sémio-graphique	Fonction et relation avec message linguis	Ponctuation à valeur expressive, syntaxique et pragmatique
		Cohésion textuelle		Points et virgules de cohésion textuelle	

Plus loin, nous détaillerons les techniques qui nous ont permis d'observer et de traiter ces variables. Pour l'heure, voyons comment et pourquoi la proposition a été adoptée comme une unité de base dans l'analyse des données.

## 2.5. Critères d'analyse des données

Compte tenu de l'objectif de confronter des récits en tant que produits langagiers finis, achevés, nous avons procédé, à l'exemple de notre manuel de codage susmentionné, à la normalisation des propos de l'enfant (nettoyage syntaxique) pour permettre l'exploitation linguistique. Dans le cas du récit oral, nous avons éliminé 1) les reformulations ou les reprises lorsqu'il s'est agi de la répétition d'un mot ou d'un syntagme, 2) les faux départs lorsqu'il s'est agi d'une syllabe, d'un mot ou d'un syntagme, 3) les marques d'hésitations et les allongements vocaliques, les commentaires du transcripteur et les autres signes non linguistiques. Ce travail de normalisation a été fait en respectant la prononciation exacte de l'enfant selon une transcription phonétique initialement adoptée (cf. conventions de transcription : section 2.5.1.1). La normalisation des propos de l'enfant dans le récit écrit s'est restreinte<sup>28</sup> à la suppression des reformulations et hésitations, souvent visibles au niveau des ratures. Il faut signaler cependant que cette centration sur le récit comme « produit achevé » était inévitable dans la mesure où il est impensable de récupérer toutes les traces des essais de chaque récit écrit.

Etant donné que la phrase à l'écrit n'a pas de correspondance stricte à l'oral, les récits oral et écrit de chaque enfant ont été segmentés en propositions de manière à obtenir une unité de comparaison. La proposition qui est retenue dans le cadre de notre étude est identifiable comme une prédication assortie d'un, deux ou trois arguments, ou comme une suite de mots comprenant un verbe assorti de ses satellites en fonction sujet et complément(s).

Ex :

il regarde son réveil

(et) il fait le tour du nid

Il veut [que Marie mange]

Dans le cas d'une proposition incomplète, nous avons choisi d'annoter celle-ci comme proposition seulement si l'enfant en a formulé le verbe. Dans le cas inverse, si l'enfant a formulé plus d'un verbe au sein d'une même proposition, nous avons considéré que nous avons affaire à une seule proposition lorsque se présente une suite [premier verbe conjugué + deuxième verbe à l'infinitif] avec l'emploi d'un auxiliaire d'aspect ou de mode tel « pouvoir », « devoir », « vouloir »...

-emploi d'un auxiliaire d'aspect

Ex :

il **va** partir du nid

il **commence** à taper avec son bec

Il **se dépêche d'**aller à la maison de la grand-mère

- emploi des auxiliaires modaux « pouvoir », « devoir », « vouloir »...

Ex :

elle **peut** aller manger

---

28 En ce qui concerne le récit écrit, les fautes d'orthographe ainsi que les erreurs grammaticales et/ou de formulation sont propres à la production de l'enfant. Nous avons veillé à transcrire le récit tel qu'il a été produit par l'enfant sans aucune correction afin d'avoir une mesure complémentaire de son niveau linguistique.

le bonhomme **pouvait** pas attraper ses céréales  
l'oiseau **veut** tout détruire  
Elle **devait** voir sa grand-mère

La raison qui nous a conduite à adopter la proposition comme unité de base de l'analyse est liée au fait que la forme propositionnelle gouverne les activités de traitement central, sémantique, qui se déroulent au cours de la compréhension, de la mémorisation, de la conservation et de la reproduction du contenu de textes. En accord avec Le Ny (1987) « *dans les représentations humaines la forme propositionnelle est la forme dominante* ». Cette notion de proposition est, dans une large mesure, pense-t-on, venue de la logique. Il faut rappeler cependant que la pertinence de la proposition à l'oral est parfois discutée parce qu'on assiste de plus en plus à l'emploi de la clause, unité plus adaptée à l'oral que la proposition.

Etant donné que la longueur des récits varie de façon importante d'un élève à un autre et d'une modalité à une autre, nous avons jugé opportun de comparer la production des différentes variables (connecteurs, anaphores, gestes et autres) en tenant compte de la production verbale en nombre de propositions. Le moyen le plus communément utilisé est de diviser le nombre de connecteurs, d'anaphores, de gestes par le nombre de propositions pour obtenir un « taux de connecteurs », un « taux d'anaphores » et un « taux gestuel<sup>29</sup> ».

---

29 Pour le taux gestuel, il existe d'autres méthodes de calcul comme le nombre de gestes par seconde ou par minute. Nous n'avons pas utilisé ces méthodes car la durée d'un récit est faite de paroles, mais aussi de pauses et de silences, ce qui rend le calcul du taux gestuel moins précis. Nous nous avons suivi en cela la méthodologie du projet Multimodalité qui adopte la proposition comme la base de calcul du taux gestuel en vertu de ses relations fonctionnelles, séquentielles et sémiotiques privilégiées avec les unités gestuelles (McNeill, 1992, 2000 ; Kita et Özyürek, 2007).

### 2.5.1. Critères d'analyse des faits linguistiques et narratifs

Pour étudier les niveaux linguistique et narratif des récits, nous avons fait appel aux outils<sup>30</sup> de la linguistique textuelle<sup>31</sup>, tels que développés dans les travaux de Adam, 1985, 1999, 2005 ; Charolles, 1978, 1988a ; Combettes, 1987, 1989, 1992). Parmi ces outils, nous avons accordé une attention toute particulière : 1) aux **indices grammaticaux** : les marques de personne, les indices spatio-temporels, etc. 2) au **lexique** : les niveaux de langue, les champs lexicaux et 3) **aux points de vue** exprimés dans le récit : point de vue interne, externe, etc. Ayant à l'esprit l'idée de variables pouvant être partagés à l'oral et à l'écrit, nous avons cherché, à comparer des variables linguistiques : proposition<sup>32</sup>, connecteur, anaphore, etc. mais aussi des variables narratives : traitement du récit en épisodes, densité et précision narrative, finalité pragmatique).

La grille de codage que nous avons utilisée pour les aspects linguistiques et narratifs, mais aussi pour les aspects gestuels que nous abordons plus loin, est largement inspirée du « *manuel de codage*<sup>33</sup> » élaboré par Colletta et ses collaborateurs en 2007 à l'occasion du projet *Multimodalité* susmentionné. Nous retrouvons dans la section suivante, les conventions de transcription tirées de ce manuel.

---

30 Si, compte tenu du jeune âge des enfants narrateurs, certains outils de la linguistique textuelle n'ont pas été employés, comme les figures de style (figures d'analogie, d'opposition, d'insistance, d'atténuation de pensée), certains autres l'ont été, même modérément, comme les marques de l'implicite (modalisateurs, vocabulaire appréciatif vs dépréciatif, sous entendus et présupposés, connotation et ironie) et cela en raison de leur rôle dans la construction référentielle.

31 Pour Gosselin (2005), la linguistique textuelle conteste le partage traditionnel des domaines, d'une part, une linguistique centrée sur la grammaire dont la phrase constituerait l'unité la plus élevée, et d'autre part, la pragmatique et l'analyse du discours auxquelles reviendrait la tâche de traiter du discours. La linguistique textuelle, dit-il, conteste ce partage des territoires en repoussant la frontière du linguistique au-delà de la phrase.

32 Adam (2005), considère qu'il est : « *possible et même méthodologiquement fructueux de considérer la proposition et la combinaison de propositions au sein de la phrase complexe comme l'unité ultime de la linguistique et de la pragmatique phrastique* »

33 Ce manuel de codage a été réalisé pour l'annotation et la transcription des conduites narratives des enfants dans le cadre du Projet ANR Multimodalité – ANR-05 BLANC-0178-01 et -02 – Voir ce manuel à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/membre/biblio.php#an2011>. Voir une présentation antérieure de cet outil dans Colletta J.M., Kunene R., Venouil A., Kaufmann V. et Simon J.P., (2009). Multitrack annotation of child language and gestures, In M. Kipp, J.-C. Martin, P. Paggio et D. Heylen (Eds.), *Multimodal Corpora. From models of natural interaction to systems and applications*, Berlin, Springer, LNAI 5509, pp.54-72.

### 2.5.1.1. Critères de transcription

le *bouton	= respecter la prononciation exacte de l'enfant (« sèvre » pour « chèvre » ; « bouton » pour « mouton ») et
la *sèvre	faire précéder le phonème ou la syllabe qui ne correspond pas à la forme standard d'une *
le mout/ mouton	
il rep/ revient	= signaler les mots inachevés (mouton, repart) avec un / à la fin du mot
pa(r)ce que	
i(l) faut	
j(e) me	= signaler les phonèmes ou syllabes élidés par des ( )
[sait / ses]	= mettre les termes pour lesquels on hésite entre [ ] ; donner les deux possibilités
heu heum mm	= hésitations
(xxxx)	= noter les termes ou segments impossibles à identifier par des croix : une x par syllabe
{rire} {soupir}	= commentaires du transcripateur
NON	= utiliser les majuscules pour noter des paroles fortement accentuées ; pas de maj. pour les noms propres

### 2.5.1.2. Catégories d'analyse de la cohésion textuelle

Nous avons besoin pour la cohésion textuelle de définir des unités de comparaison qui doivent à la fois exister dans les deux modalités (tels les connecteurs et les anaphores) et qui vont nous permettre dans le même temps d'explorer cette cohésion sous un angle non linguistique (identification des gestes à valeur démarcative, cohésive, etc. et/ou des signes de ponctuation à valeur de structuration textuelle). Afin de satisfaire ces exigences et au vu des recherches passées en revue, nous avons exploré cette variable à partir des paramètres suivants : les connecteurs et les anaphores.

#### → Les connecteurs

Les connecteurs sont des unités qui fonctionnent aussi bien au niveau intra- qu'inter-propositionnel<sup>34</sup>. C'est précisément en vertu du rôle qu'ils jouent au niveau du texte qu'ils sont appelés « organisateurs textuels ». Dans notre recherche et compte tenu de la tâche demandée aux enfants et de leur âge, les connecteurs identifiés dans les récits comme ayant un rôle de marqueur de structuration, d'opérateur logique, chronologique et autres, peuvent être répartis dans trois classes : les connecteurs polyvalents (Colletta, 2004), les connecteurs chronologiques et les connecteurs logico-argumentatifs).

**Les connecteurs polyvalents :** essentiellement « et<sup>35</sup> », « et puis »... ils sont appelés polyvalents car un même connecteur peut remplir plusieurs fonctions dans le même discours. Un connecteur « polyvalent » et un connecteur qui n'a pas d'emploi spécifique ou déterminé a priori. On en compte très peu : « et », « puis », « et puis » et peut-être quelques autres, dont le sémantisme est tellement flou qu'ils peuvent tout faire (addition, chronologie, logique, énonciation, etc.)

34 La spécificité des propriétés des connecteurs est dégagée en fonction de critères syntaxiques et sémantiques, et aussi de critères discursifs et textuels selon l'approche pragmatique (Roulet, 1985 ; Adam, 1989)

35 Le « et » en tant qu'unité d'organisation textuelle pose particulièrement problème en ce qui concerne sa catégorisation. Selon Schneuwly (1988, 100), le « et » se trouve autant dans des contextes logico-argumentatif que temporels/causaux.

**Les connecteurs chronologiques** signalent l'enchaînement des unités dans les séquences de suites chronologiques, tels (et, puis, auparavant, au même instant, après, ensuite, alors...)

**Les connecteurs logico-argumentatifs** regroupent les *opérateurs logiques* tels (si, alors, donc, parce que, en conséquence...), *argumentatifs* (car, parce que, puisque, en effet, d'ailleurs...), *adversatifs* (non, par contre, en revanche...), *concessifs* (certes, bien sûr, il est vrai que...), *contre-argumentatifs* (mais, cependant, néanmoins, pourtant, quand même...), *consécutifs* (ainsi, aussi, donc, en conséquence...), *réévaluatifs* (finalement, enfin, en somme, au fond, bref, décidément...) et *reformulatifs* signalant l'apparition d'énoncés métadiscursifs (autrement dit, je veux dire, c'est-à-dire, comment dire...).

S'il est relativement aisé de classer les connecteurs, ce n'est pas tout à fait le cas pour les combinaisons de connecteurs ou ce que l'on appelle les « phénomènes de co-occurrences » (e.g. « et puis », « et après », « et ben alors »...) très fréquents dans le récit enfantin. Ce phénomène interroge les rapports sémantiques et pragmatiques de dépendance ou non qu'entretiennent les connecteurs entre eux. Sous un angle sémantique, c'est par des tests de substitution et commutation, comme le suggère Colletta (2004, Ch.6), qu'on peut déterminer le degré de figement ou non de l'expression et que l'on pourra en conséquence classer ces combinaisons de connecteurs.

Deux cas sont possibles :

- ✓ Soit les connecteurs gardent leur indépendance l'un vis-à-vis de l'autre : ceux-ci portent alors sur des entités sémantiques distinctes, chaque connecteur étant traité séparément. Exemple : « *et donc* », « *et* » est connecteur apparentant à la classe des chronologiques, « *donc* » est un connecteur appartenant à la classe logico-argumentatif
- ✓ Soit les connecteurs fonctionnent ensemble, leur juxtaposition crée une relation entre les entités et c'est dans la classe de l'entité sémantique dominante qu'on va ranger cette combinaison de connecteurs. Exemple : « *et puis* » est rangé dans la classe des chronologiques car « *et* », « *puis* » peuvent avoir le même sémantisme

#### → **Les anaphores :**

Les répétitions de mots dans le discours ou « anaphores<sup>36</sup> », sont marquées au moyen d'un système linguistique diversifié : noms propres, groupes nominaux, pronoms (défini, démonstratif), etc. Ces anaphores remplissent un rôle de cohérence et de cohésion micro et macro-textuelle grâce à la récurrence des éléments linéarisés ou leurs répétitions (Charolles, 1987 ; Cornish, 2006). Nous avons distingué, en conformité avec notre grille de codage, les catégories suivantes :

---

36 Le fonctionnement anaphorique peut porter sur des expressions stables où le référent est repris tel quel, ou sur des expressions évolutives (Charolles et Schnedecker, 1993), renvoyant à une entité référentielle qui subit des transformations tout au long du texte.

- ✓ L'anaphore nominale : les noms (répétitions et substituts lexicaux) ;
- ✓ L'anaphore de détermination : les déterminants (démonstratif, possessif, etc.);
- ✓ L'anaphore pronominale : les pronoms (personnels, impersonnels, etc.) ;
- ✓ L'anaphore par pronom relatif.

Lorsqu'il y a redoublement de la coréférence<sup>37</sup> à l'intérieur d'une même proposition (par focalisation ou double marquage), on ne dénombre que la première reprise anaphorique.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les anaphores et les connecteurs constituent des outils incontournables pour étudier la cohésion textuelle d'un discours. A côté de ces outils d'analyse de la forme du discours narratif, il existe d'autres outils d'analyse du fond ou du contenu de ce discours. Il peut s'agir d'une analyse qui touche le récit en tant qu'objet de communication ; c'est le cas de l'étude de la pertinence de la narration par rapport à la demande explicite de raconter, ou encore, de la prise en compte de la perspective communicative et énonciative dans le récit, etc. Dans la section suivante nous présentons les catégories d'analyse du récit au plan narratif.

---

37 Les noms et les autres anaphores s'organisent en interrelation. Lorsque ces désignateurs réfèrent au même personnage et se renvoient donc l'une à l'autre, on appelle ce phénomène une chaîne de coréférence (Reuter, 2001)

### 2.5.1.3. Catégories d'analyse de la teneur des informations

De même que la cohésion textuelle, nous avons recherché pour la teneur des informations exprimées dans le récit à définir des unités de comparaison qui doivent à la fois exister dans les deux modalités (tels des critères pour mesurer la quantité et la qualité des informations narratives restituées) et qui vont nous permettre dans le même temps d'explorer cette teneur narrative sous un angle non linguistique (par exemple identification de gestes et/ou des signes de ponctuation exprimant exclusivement des informations non verbales). Dans ce but, et tenant compte des recherches réalisées sur cette question, nous avons exploré la teneur narrative dans les récits à partir des paramètres suivants : le traitement de l'histoire en épisodes (restitution de la structure globale de l'histoire) ; le traitement de l'histoire en micro épisodes (restitution quantitative et qualitative des informations ou ce que l'on appelle respectivement « densité » et « précision » narrative).

#### → Traitement des épisodes :

Afin d'effectuer la catégorisation en macro et micro épisodes des deux dessins animés (*Tom et Jerry*, *Wallace et Gromit*), nous nous sommes servis des découpages réalisés par l'équipe de recherche ayant collaboré au projet Multimodalité. L'opération de catégorisation consiste à faire correspondre chaque proposition narrative produite par l'enfant à un élément macro et micro-narratif préalablement établi. Voici le découpage en macro épisodes des deux histoires :

Récit de situations RWG

Nr	Episode
A	Entrée du mouton dans la maison de W & G
B	Le réveil
C	La machine en panne
D	Les événements mystérieux
E	Fin

Récit d'actions RTJ

Nr	Episode
A	Dans le nid
B	Du nid au lit
C	L'éclosion
D	L'empreinte
E	Les dégâts
F	Comment calmer le bébé oiseau
G	Retour au nid

Ce découpage en macro épisodes a été effectué par l'équipe du projet Multimodalité après une analyse narrative de contenu. Chaque épisode se présente comme un ensemble d'actions ou événements doté 1) d'un but, 2) d'une orientation dirigée vers ce but, et 3) des conséquences (succès ou échec) dans l'atteinte de ce but.

Chaque macro épisode a été ensuite segmenté en micro épisodes. Concernant la catégorisation de ces derniers, il peut arriver qu'un micro-épisode ne fasse l'objet d'aucune proposition. En fait, lorsque les propos de l'enfant ne correspondent à aucun macro ou micro épisode identifié : c'est que l'enfant évoque alors des événements hors de l'histoire, explique, commente ou interprète. Sinon, si correspondance il y a, deux cas peuvent se produire, soit plusieurs propositions correspondent à un seul micro épisode identifié : l'enfant raconte alors l'histoire de manière redondante ; soit, chaque proposition correspond à un seul micro épisode. A partir de cette distinction, nous avons voulu différencier le traitement des micro-épisodes selon la quantité et la qualité des informations restituées.

→ **Densité narrative :**

Pour étudier la densité narrative à travers la mise en mot quantitative des micro-épisodes, nous avons mesuré un taux de traitement à l'oral et un autre à l'écrit pour chaque enfant. Ce taux correspond au nombre de propositions narratives, y compris les propositions qui décrivent le même contenu, rapporté au nombre total de propositions verbales (narratives et non narratives).

→ **Précision narrative<sup>38</sup> :**

Pour étudier la précision narrative à travers la mise en mot qualitative des micros épisodes, nous avons mesuré un taux de traitement à l'oral et un autre à l'écrit pour chaque enfant. Ce taux correspond au nombre de propositions narratives, non redondantes, rapporté au nombre théorique des propositions narratives (i.e. rapporté au total des micro-épisodes de l'histoire définis préalablement).

**Récit de situations**

Nr	ElementDuScript-cp
A1	Gromit tricote dans son lit
A2	Les objets tremblent sur la table de nuit
A3	Un camion arrive
A4	Le mouton bêle
A5	Gromit tricote dans son lit
A6	Le mouton s'échappe du camion
A7	le conducteur l'aperçoit
A8	Le mouton entre dans une maison
A9	C'est la maison de Wallace et Gromit
B1	Gromit se sert du café
B2	Il lit le journal
B3	On sonne
B4	Wallace demande du porridge
B5	Gromit actionne une manette
..	.....
..	.....
..	.....

**Récit d'actions**

Nr	ElementDuScript-cp
A1	La maman tricote
A2	La maman regarde l'œuf
A3	La maman tricote
A4	La maman regarde l'heure
A5	La maman pose son tricot
A6	La maman borde l'œuf
A7	La maman le contemple l'œuf
A8	La maman s'en va
B1	L'œuf saute
B2	L'œuf tombe dans la toile d'araignée
B3	La toile se rompt
B4	L'œuf tombe dans la fleur
B5	La fleur dépose l'œuf sur la feuille
B6	L'œuf roule sur la feuille jusqu'à la maison
..	.....
..	.....
..	.....

Ce découpage des éléments de scripts en macro et micro épisodes sert deux objectifs principaux : d'une part, il permet de visualiser dans le récit enfantin, le respect ou non de la chaîne temporelle : les retours en arrière, les omissions d'événements, etc. ; d'autre part, il fournit une grille étalonnée permettant de vérifier la teneur des informations exprimées par l'enfant narrateur. (Listes complètes des macro et micro épisodes sont fournies en annexes 4 et 5)

38 Précision narrative ou appelée également « fréquence narrative » par les narratologues. Comme l'explique Reuter (2001) : la fréquence désigne l'égalité ou l'absence d'égalité entre le nombre de fois où un événement s'est produit dans l'histoire (ici dessin animé) et le nombre de fois où il est raconté dans la narration.

#### 2.5.1.4. Catégories d'analyse de la perspective narrative

Par perspective narrative, nous entendons la possibilité du locuteur/scripteur d'adapter son récit à la situation sociale ou en d'autres mots à prendre en compte la perspective d'autrui. A l'instar des variables précédentes, nous avons recherché à définir des unités de comparaison qui remplissent les deux conditions : exister dans les deux modalités (tels que la finalité pragmatique du récit) et nous permettre dans le même temps d'explorer cette perspective narrative sous un angle non linguistique (par exemple identification de gestes et/ou des signes de ponctuation co-fonctionnant ou co-annonçant des actes de langage ou des niveaux de réalisation du récit : narratif, para, méta narratif, etc.). Dans ce but, et tenant compte des recherches réalisées sur cette question, nous disposons du paramètre suivant : modalités pragmatiques.

##### → Les modalités pragmatiques

Suivant les propositions de l'équipe du projet Multimodalité, une analyse des finalités pragmatiques des récits a été effectuée. Elle a consisté à en identifier les actes de langage. Avant de coder les propositions comme narratives et non narratives et afin de disposer de valeurs précises, nous avons choisi d'attribuer à chaque proposition verbale codant pour l'un ou l'autre des épisodes un acte de langage du type : raconter, commenter, interpréter ou expliquer, et ce à chaque fois que le paramétrage de l'action en cours est modifié de façon substantielle. L'acte d'expliquer est noté lorsque la proposition apporte une précision de nature causale, l'acte d'interpréter lorsque elle présente une inférence ou une interprétation, enfin, l'acte de commenter lorsque elle présente un « commentaire méta-narratif » ou un « commentaire para-narratif ».

Nous considérons l'acte de :

**Raconter** ; quand l'enfant raconte l'événement tel qu'il apparaît dans le dessin animé

Exemple : *[l'œuf] tombe dans une toile d'araignée ensuite il va dans une fleur il roule jusqu'à la maison de la souris*

**Expliquer** ; quand l'enfant apporte une explication complémentaire en ce qui concerne l'événement narré (précision de nature causale)

Exemple : il va chercher un tabouret parce qu'il est épuisé

**Interpréter** ; lorsque le contenu présente une inférence ou interprétation concernant les situations ou les intentions des personnages (l'enfant échafaude des hypothèses)

Exemple : *donc il l'appelle maman et donc au début ben jerry il est un petit peu choqué d'avoir ça chez lui et ensuite ben finalement il est assez gentil avec lui*

**Commenter** ; quand l'enfant ne traite ni les aspects explicites, ni les aspects implicites de l'histoire, mais introduit un commentaire qui peut être méta-narratif : relatif à un personnage, une action, ou para-narratif : relatif à l'action même de raconter (jugement, appréciation personnelle).

Exemple : et le pivert sort de l'œuf et il lui dit maman et là c'est le drame

## 2.5.2. Critères d'analyse des faits gestuels

De même que tout mouvement corporel n'est pas nécessairement à visée communicative, tout mouvement à visée communicative n'est pas forcément un geste coverbal. Au vu de notre objet d'étude, nous avons donc ignoré, en plus des gestes à visée non communicative (gestes d'auto contact : balancement du buste ou des jambes, manipulation d'objets...), tous les gestes autonomes réalisés sans la parole tels les emblèmes (mouvements de tête à valeur de réponse affirmative ou négative, etc.). En clair, nous avons centré l'étude sur les coverbaux liés à la prestation narrative.

Pour leurs catégorisations, nous nous sommes appuyés sur le manuel de codage susmentionné. Quatre paramètres ont été repris : l'identification du geste (unité et phase), la fonction qu'il remplit dans le récit, sa relation sémiotique vis-à-vis de la parole qu'il accompagne, et enfin sa relation temporelle avec celle-ci. Au vu de nos attentes sur le rôle du geste dans le récit, nous accordons une attention toute particulière à la relation sémiotique du geste avec la parole, en vertu notamment de ce que le geste offre en matière de construction référentielle, dans la structuration de la production narrative et dans le cadrage discursif. Nous présentons cette relation sémiotique dans les lignes qui suivent. Pour l'heure, commençons par exposer les critères qui nous ont permis d'identifier les unités et les phases gestuelles.

### 2.5.2.1. Critères d'identification des unités et phases gestuelles

Avant de commencer l'annotation des faits gestuels, nous nous sommes attardés sur la question de la taille des unités choisies. Car comme le rappellent à juste titre Cosnier et Brossard (1984 : 9), « à la différence de la chaîne verbale composée d'unités discrètes qui se déroulent d'une manière unilinéaire, la chaîne posturo-mimo-gestuelle est continue dans le temps et tridimensionnelle dans l'espace ». Les unités observées ont été choisies au regard de notre sujet d'étude et de la durée des enregistrements. C'est pour cela que nous avons préféré une description *macro analytique* des gestes en étudiant les conduites qui ont une valeur *emic*, c'est-à-dire une valeur fonctionnelle ou sémiotique au regard de la communication.

Ce choix d'unités suggère l'observation de l'espace frontal de l'enfant et de toute la posturo-mimo-gestualité de celui-ci : du changement de posture et des mouvements de buste en passant par les gestes manuels et céphaliques, jusqu'aux subtils signaux de sourcils, du regard ou du sourire. Mais, au vu de l'hétérogénéité des éléments observés ainsi que de leur furtivité, il a fallu disposer de critères objectifs permettant de juger tout mouvement corporel comme faisant partie ou non de la gestualité communicative. C'est de ces critères qu'il va être question maintenant.

**L'identification des unités gestuelles<sup>39</sup> :**

Dans le flot, parfois ininterrompu des mouvements corporels de l'enfant-narrateur, nous identifions les unités gestuelles en prenant en compte les trois critères suivants, auxquels nous attribuons une valeur entre 0 et 2 :

Si le **mouvement** est :

- bien repérable, de bonne amplitude, bien marqué par sa vitesse 2
- entre les deux 1
- peu repérable, de peu d'amplitude, peu rapide 0

Si l'**emplacement** est :

- dans l'espace frontal du locuteur, réalisé pour l'interlocuteur 2
- entre les deux 1
- sur un côté, peu ou pas repérable par l'interlocuteur 0

Si la **configuration** (dans le cas d'un geste manuel) :

- correspond à une forme de la main précise ou une trajectoire bien marquée 2
- est entre les deux 1
- correspond à une forme imprécise ou une trajectoire floue 0

On identifie le mouvement comme un geste si la somme<sup>40</sup> des valeurs attribuées est > 3

**L'identification des phases gestuelles:**

Un geste peut être perçu comme la somme de micromouvements ou comme une succession de mouvements. Ainsi, en se référant à l'ouvrage d'Adam Kendon (2004, chap.7), on peut décrire son exécution à l'aide des phases suivantes :

**Stroke** : le geste lui-même, qu'il s'agisse d'un geste manuel ou d'un mouvement de la tête, des épaules ou du buste.

**Préparation** : le mouvement qui précède un stroke manuel, qui amène la ou les main(s) de leur position initiale au repos à l'endroit où démarre le geste.

**Retour** : le mouvement qui ramène la ou les main(s) de leur position à la fin d'un stroke gestuel à une position de repos, identique ou non à la position de repos précédent le geste.

**Enchaînement** : le mouvement qui amène la ou les main(s) de leur position initiale à la fin d'un stroke gestuel à l'endroit où démarre un nouveau stroke gestuel, sans retour à une position de repos entre les deux strokes.

**Tenue** : le maintien de la ou des main(s) dans leur position à la fin d'un stroke gestuel, avant une phase de retour ou d'enchaînement.

---

39 Les deux sections : identification des unités et des phases gestuelles sont reprises du Manuel de codage de données multimodales (pages, 20, 21). Pour plus de détail, voir ce manuel à l'adresse : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/membre/biblio.php#an2011>

40 Contrairement aux mains, l'emplacement de la tête, du buste ou des épaules est fixe (1 degré de liberté en moins). Les mouvements de la tête, du buste ou des épaules ne peuvent donc être « préparés » au même titre que les mouvements manuels, et en conséquence, ne peuvent être annotés que comme des strokes. (Voir la définition d'un stroke dans le manuel de codage des données multimodales).

### 2.5.2.2. Critères de transcription

Nous avons utilisé le système de notation de gestes proposé par McNeill (1992), auquel nous avons fait des adaptations. Ce système offre une transcription de type linéaire, qui se lit ligne après ligne et qui alterne informations verbales et informations kinésiques (la description des gestes étant en italiques). Chaque geste est catégorisé selon la fonction sémiotique qu'il remplit. La durée du geste est indiquée dans l'énoncé verbal à l'aide des crochets [ ]. Quant à nos adaptations, nous avons ajouté l'information liée à la relation temporelle geste/parole et avons substitué les crochets par un soulignement (technique empruntée de Colletta, 2004). L'exemple dans l'encadré ci-dessous correspond au système de notation de gestes conçu pour cette étude.

Léna :

[...] et que Wallace tombe de son lit et {silence} et qui s'habille un peu enfin qui tombe [...]

**R. illustratif**                      **R. figuratif**

*Mvmt rapide de MD de D>G : illustrant le fait de tomber*

*MD de D>G en forme conique qui s'agite*

(Geste asynchrone avec la parole, il la suit)

(Geste synchrone avec la parole)

Info suppl.

Info suppl.

Afin de disposer de valeurs et formes objectives de gestes, trois annotateurs indépendants, dont un juge, tous préalablement formés à l'annotation gestuelle, ont été sollicités pour tout le corpus. Le codeur-juge vérifie et valide :

- En cas d'approbation, en y adjoignant la sienne (noté accord).
- En cas de désapprobation, arbitre en approuvant une des annotations, qui lui paraît la plus pertinente, ou le cas échéant en propose une nouvelle (noté désaccord).

### 2.5.2.3. Critères d'analyse de la fonction du geste

Nous envisageons la question des fonctions du geste en examinant ses éventuelles correspondances avec la ponctuation à l'écrit : la ponctuation joue-t-elle le même rôle vis-à-vis du message écrit que la gestualité coverbale vis-à-vis du message oral ? Mais avant cela, il va falloir identifier les fonctions du geste. Nous avons codé les gestes en 6 fonctions : représentationnels, discursifs, déictiques, énonciatifs, interactifs et de cadrage. Cette classification est largement inspirée de celle proposée par Colletta (2004a) et Colletta et ses collaborateurs (2009b). Elle<sup>41</sup> se présente comme suit :

a) **Le déictique** : geste manuel ou céphalique de pointage dirigé vers un objet présent dans la situation, vers l'interlocuteur, vers soi-même...

Ex : le locuteur s'auto-désigne en disant « c'est ce que moi j'ai compris ».

41 Cette classification a déjà fait l'objet de tests de validation, l'accord inter sujets varie de 72% à 90% pour les coverbaux signalés comme étant bien reconnus (pour plus de détails sur ce point voir Colletta, 2004a, chapitre5)

- b) **Le représentationnel**: geste manuel ou mimique faciale, associant ou non d'autres parties du corps, qui représente un objet concret ou qui symbolise une idée abstraite. Il peut être :
- Illustratif**, ex : deux mains dessinant la forme d'un contenant pour représenter un nid ;
  - Locatif**, ex : geste manuel de pointage, localisant un personnage dans l'espace frontal ;
  - Mimétique**, ex : expression faciale de perplexité pour représenter un personnage qui ne trouve pas de solution et s'interroge ;
  - Figuratif**, ex : geste métaphorique représentant un concept abstrait (l'histoire, le temps, une vertu, etc...) ;
  - Anaphorique**, ex : pointage manuel abstrait vers une zone de l'espace frontal préalablement assignée à un personnage, pour le représenter une nouvelle fois ;
  - Substitutif**, ex : pointage manuel désignant dans la situation un référent venant se substituer au référent du discours (ex. pointer vers un meuble pour représenter la commode d'une histoire).
- c) **Le geste de cadrage** : geste réalisé au cours de la narration et qui exprime un état émotionnel ou un état mental du locuteur. Ex : visage prenant les traits de l'amusement pour exprimer le côté comique d'une situation qu'on rapporte.
- d) **Le geste de structuration ou discursif** : geste généralement bref qui structure la parole ou le discours par l'accentuation ou la mise en relief de certaines unités linguistiques ou autres. Il peut être :
- Démarcatif**, ex : mouvement rapide de la main esquissant le geste de chasser quelque chose pour signifier que le locuteur revient au récit après un commentaire ;
  - Rythmique**, ex : succession de mouvements rythmiques de la main pour segmenter la phrase suivante : [.../ après Jerry :: // eh elle croit eh [.../ ;
  - Intensif**, ex : mouvement intensif de la tête pour accentuer le mot DETRUIRE la commode.
- e) **Le geste interactif** : comme son nom l'indique, il s'agit d'un geste et/ou regard par lequel le locuteur vérifie l'attention de son interlocuteur ou l'approche de son tour de parole.  
Ex : hochement de la tête pendant que l'interlocuteur parle.
- f) **Le geste énonciatif** : geste manuel ou expression faciale qui manifeste que le locuteur cherche un mot ou une expression.  
Ex : froncement de sourcils et regard vers le haut tout en cherchant ses mots.
- g) **Le geste performatif** : geste qui permet la réalisation non verbale d'un acte de langage non (réponse, question,...), ou qui renforce ou modifie la force illocutoire lorsqu'il est verbalisé.  
Ex : hochement de tête en guise de réponse affirmative.

Notons au passage qu'étant donné que la gestualité cohésive (McNeill, 1992) puise ses ressources dans les gestes référentiels et de structuration, nous avons tenu compte dans l'observation des faits gestuels, non seulement des gestes manuels, mais aussi des gestes céphaliques et des changements de postures.

### 2.5.2.4. Critères d'analyse de la relation sémiotique geste/parole

Ici, nous cherchons à identifier si l'information gestuelle complète, remplace, se substitue, ou contredit l'information verbale, si éventuellement la valeur sémiotique du geste n'est pas une simple redondance avec la parole mais apporte une information différente de celle-ci. En comparaison avec l'oral, nous pouvons nous demander si la ponctuation, dans son rapport aux informations écrites, offre le même éventail de ressources que la gestualité coverbale dans son rapport aux informations orales ? Mais, pour répondre à cette question, il nous faut tout d'abord établir les relations geste/paroles. Ces relations ont été codées en 6 classes comme précisé ci-dessous. Cette classification est également reprise de Colletta et al (2008, p 04)

**Redondance :** l'information apportée par le geste est identique à l'information linguistique avec laquelle il est en relation.

**Ex :** Hochement de tête en accompagnement d'un « oui » de réponse affirmative

**Complément :** l'information apportée par le geste fournit un complément nécessaire à l'information linguistique incomplète avec laquelle il est en relation.

**Ex :** Geste de pointage en accompagnement d'un adverbe de localisation tel « ici », « là »

**Elaboration :** l'information apportée par le geste n'ajoute aucune information à celle apportée par la parole, mais la précise.

**Ex :** « elle part »

\*\*\*\*\* : déplacement de la main gauche vers la gauche, indique la direction du déplacement

**Supplément :** l'information apportée par le geste ne fait pas que préciser l'information linguistique avec laquelle il est en relation, mais vient ajouter une signification supplémentaire. Cette relation peut concerner plusieurs types de gestes.

**Ex de geste représentationnel apportant une signification supplémentaire :**

- « il essaie d' sortir »

\*\*\*\*\* : agite verticalement la main pour représenter le poussin qui bouge à l'intérieur de l'œuf

**Ex de geste performatif apportant une signification supplémentaire :**

- Vigoureux hochement de tête accompagnant une réponse affirmative

**Ex de geste de cadrage apportant une signification supplémentaire :**

- Visage prenant les traits de l'amusement pour exprimer le côté comique d'une situation qu'on rapporte

**Contradiction :** l'information apportée par le geste est non seulement différente de l'information linguistique avec laquelle il est en relation, mais elle vient contredire celle-ci.

**Ex :** Lorsque le geste ou la mimique contredit la parole : non attesté dans le corpus

**Substitution :** l'information apportée par le geste remplace une information linguistique absente.

**Ex :** Haussement des épaules et mimique en guise d'aveu d'ignorance ou de réponse dubitative

### 2.5.2.5. Critères d'analyse de la relation temporelle geste/parole

La relation temporelle entre geste et parole permet de compléter notre compréhension des liens de nature sémantique qui peuvent exister entre les signifiants verbaux et non verbaux. Ici, nous cherchons à savoir si le geste devance l'information linguistique avec laquelle il est en relation ou s'il la suit, ou encore s'il se produit au même moment. En comparaison avec l'oral, il serait tout aussi intéressant de s'interroger sur les relations sémantiques générées par la ponctuation à l'écrit, notamment par son emplacement dans le texte. Mais avant cela, attardons-nous sur les relations temporelles geste/parole. Nous avons relevé, à l'instar de notre manuel de codage, trois classes :

En complément à notre système de transcription décrit plus haut, nous empruntons pour la transcription de la relation temporelle celui de McNeill (1992, pp. 25-29), étant plus détaillé.

**Synchrone** : le point de départ du stroke (noté **\*\*\*\*\***) se confond avec le point de départ du segment de parole correspondant (**en rouge souligné**), qu'il s'agisse d'une syllabe, d'un mot (nom, verbe, adjectif, connecteur...) ou d'un groupe de mots (la notation **\*\*\*** correspond à la tenue du geste).

Ex : Elle part  
\*\*\*\*\*

**Anticipe** : le point de départ du stroke précède le point de départ du segment de parole correspondant : le locuteur fait démarrer son geste avant de parler, ou le fait démarrer sur une information linguistique antérieure à celle correspondant au geste.

Ex : Et heu – comme ça ça l' fait sauter à peu près d' partout  
\*\*\*\*\*

**Suit** : le point de départ du stroke survient après le point de départ du segment de parole correspondant : le locuteur fait démarrer son geste après avoir fini de parler, ou le fait démarrer sur une information linguistique postérieure à celle correspondant au geste.

Ex : Ça tombe – ça va dessus une toile d'araignée  
\*\*\*\*\*

### 2.5.3. Critères d'analyse des faits scripturaux

Tout comme les variables propres à l'oral, celles de l'écrit sont spécifiques à la modalité pour laquelle elles ont été établies. Pour les faits scripturaux des récits écrits, nous nous sommes appuyés sur trois niveaux : 1) identifier la fonction que remplissent les signes de ponctuation dans le texte narratif, 2) explorer les relations de la ponctuation avec le message linguistique, et enfin 3) étudier, dans une visée d'empaquetage et de rupture sémantique, l'emplacement de ces signes de ponctuation par rapport aux épisodes de l'histoire.

#### 2.5.3.1. Critères de transcription

D'après Passerault (1991), si les signes de ponctuation, essentiellement le point et la virgule, apparaissent dès sept ans, leurs emplois ne deviennent significatifs qu'à partir de onze ans. L'intégration de la contrainte production-réception de la ponctuation se trouve peut-être tributaire de différents plans structurant la pensée (Lurçat, 1973). A partir de ces considérations théoriques, nous avons regroupé les signes de ponctuation relevés dans les récits de notre corpus en trois catégories :

Point : pour relever les points closant la phrase ou le texte ;

Virgule : toute virgule quelle qu'elle soit sa fonction ;

Autre : les guillemets, les parenthèses, le tiret, les deux points, le point virgule, le point d'exclamation, le point d'interrogation, les points de suspension.

#### 2.5.3.3. Critères d'analyse de la fonction des signes de ponctuation

En accord avec Catach (1980) et Dubois (2008), nous pouvons distinguer trois fonctions de la ponctuation : expressive, syntaxique et sémantique. La fonction expressive permet d'extérioriser des états mentaux ou émotionnels. La fonction syntaxique remplit des rôles de cohésion phrastique et inter phrastique. La fonction sémantique représente les éléments indispensables au lecteur pour la compréhension du message. Pour qu'un signe de ponctuation se charge de sens, l'enfant scripteur doit en posséder les compétences.

Au regard des fonctions du geste évoquées précédemment, nous pensons que certaines fonctions expressive, syntaxique et sémantique de la ponctuation participent respectivement à exprimer des états internes, à la cohésion textuelle et au cadrage discursif dans le récit écrit au même titre que le geste à l'oral.

Nous avons codé les signes de ponctuation en trois catégories selon qu'ils remplissent une fonction expressive, syntaxique ou sémantique

- **fonction expressive** : c'est cette fonction qui permet de traduire l'expressivité d'un texte écrit. Ainsi, elle exprime les états mentaux et émotionnels à travers des marqueurs suprasegmentaux. Cette fonction peut être:

d'intonation : correspondant à la structuration mélodique des énoncés en groupes rythmiques. Elle remplit un rôle similaire quelque peu à la prosodie à l'oral permettant ainsi à distinguer des sens différents à des énoncés identiques.

Exemple : aujourd'hui, c'est mardi ? (interrogatif) ;

aujourd'hui, c'est mardi ! (impératif) ;

aujourd'hui, c'est mardi (déclaratif).

marquant des pauses : correspondant à des arrêts ou des silences dans la chaîne parlée

d'accentuation : notamment pour ce qui est mise en évidence de certaines unités importantes (accentuation de syllabe à valeur affective)

Exemple : Il voit la plante GRIGNOTE !

→ **fonction syntaxique** : c'est la fonction la plus attendue dans le texte écrit car elle marque des relations syntaxiques inter phrastiques. Cette fonction peut être de :

Jonction ou disjonction : le signe de ponctuation se substitue au message linguistique sans modification de sens. (Exemple de jonction: la virgule peut remplacer le connecteur *et* ou *et puis* dans une suite chronologique ; exemple de disjonction: le point virgule remplace dans certains emplois le connecteur adversatif *mais*)

Inclusion ou exclusion : certains signes offrent des possibilités de modification du sens de par leur emplacement dans l'énoncé incluant ou excluant ainsi un mot. (Exemple d'inclusion : *il regardait l'animal calme*. L'adjectif *calme* renvoie ici au COD *l'animal* ; exemple d'exclusion : *il regardait l'animal, calme*. Ici, *calme* se rapporte au pronom sujet *il*).

Dépendance ou indépendance : certains signes établissent des relations entre phrases du type cause à effet (Exemple de dépendance : *c'est le meilleur : il remportera la médaille* ; exemple d'indépendance : *c'est le meilleur. Il remportera la médaille*).

→ **fonction sémantique** : c'est cette fonction qui représente le mieux les éléments indispensables au lecteur pour la compréhension du message écrit. Ici, les signes de ponctuation peuvent être redondants ou non à la compréhension avec l'énoncé verbal :

Relation de redondance : exemple de signe redondant à une échelle phrastique : *Je dors, mais pas vous*. Dans cet emploi, la virgule, si elle n'était pas présente, ne modifierait pas le sens de la phrase ;

Relation de pertinence : exemple de signe pertinent à une échelle phrastique puis textuelle : *Tu dors. Tu dors ?*). Ici, un simple changement de signe modifie la valeur pragmatique de la phrase et/ou du texte.

Il va de soi que la fonction sémantique de la ponctuation se manifeste davantage dans des productions textuelles que dans des productions phrastiques.

### 2.5.3.5. Critères d'analyse de l'emplacement de la ponctuation dans le texte

L'analyse des productions d'enfants par Fayol (1989), montre que la ponctuation n'est pas utilisée de manière phrastique et qu'elle apparaît à des emplacements bien déterminés dans le texte. Elle se manifeste, dans la narration, aux frontières des épisodes en délimitant des parties du texte. La ponctuation tend à diminuer- en force et/ou en fréquence- au sein des épisodes.

En comparaison avec la relation temporelle geste/parole à l'oral, nous pensons que l'emplacement des signes de ponctuation revêt le même rôle sémantique avec le message linguistique. Pour vérifier cela, nous avons codé les signes de ponctuation selon leur emplacement dans l'énoncé-texte en :

- **Ponctuation intra épisodes** : tout signe de ponctuation se situant entre des propositions narratives successives relevant du même épisode.
- **Ponctuation inter épisodes** : tout signe de ponctuation se situant entre deux propositions narratives se suivent cependant relevant d'épisodes différents.

## Résultats

La partie de présentation des résultats comporte trois chapitres : dans le chapitre 3 nous exposons la comparaison des récits oraux et écrit aux plans linguistique et narratif. Le chapitre 4 est consacré à l'étude des faits gestuels et de ponctuation et enfin le chapitre 5 consiste en une comparaison qualitative où nous établissons les ressemblances et les différences entre le geste et la ponctuation avant de terminer par une confrontation conclusive de trois prestations narratives.

Pour l'instant et avant de présenter les résultats quantifiés par type de variable, il convient de donner une vue d'ensemble sur les répartitions des faits linguistiques, gestuels et sémiographiques. Ci-dessous les moyennes et les écarts-types sur l'ensemble du corpus

*Tableau 5 : moyennes et écarts-types des variables principales des récits oraux et écrits*

	Récit oral		Récit écrit	
	NLO+	NLO-	NLO+	NLO-
Nb moyen de propositions (écarts-types)	55,07 (15,22)	33 (11,89)	40,87 (16,38)	46,5 (12,66)
Nb moyen de coverbaux (écarts-types)	18,53 (5,19)	7 (4,33)	/	/
Nb moyen de signes de ponctuation (écarts-types)	/	/	20,22 (6,27)	9,76 (4,15)

Les analyses effectuées ont montré que les prestations narratives sont sensibles à la modalité dans laquelle le récit est produit mais aussi au niveau linguistique de l'enfant. En revanche, les variations n'étaient pas significatives en ce qui concerne l'école (milieu aisé *versus* moins aisé) ou encore la tâche narrative (récits de situations *versus* récits d'actions), c'est pourquoi nous n'avons pas tenu compte de ces variables dans la suite de l'étude.

La comparaison des mesures se fera en fonction de la modalité de production ; puis en fonction du niveau linguistique de l'enfant. La première comparaison oblige en général à poser un certain nombre de problème que la deuxième permet de résoudre en partie. Etant donné les mesures, les tableaux auront toujours à peu près la même structure : nombre ou taux moyen de la variable par rapport au nombre de propositions

### **3. Comparaison des récits oraux et écrits aux plans linguistique et narratif**

Dans cette première partie, dédiée à l'analyse linguistique et narrative des récits, nous tentons d'examiner l'effet de la modalité et l'effet du niveau linguistique oral sur la textualité du récit. Commençons par l'effet de la modalité de production.

#### **3.1. Variations liées à la modalité de production**

Trois variables sont étudiées pour explorer l'effet de la modalité de production sur les aspects linguistiques et narratifs des récits collectés : la cohésion textuelle pour les aspects linguistique ; la teneur des informations exprimés et la finalité pragmatique pour les aspects narratifs. Pour l'heure, intéressons-nous aux variations de la cohésion textuelle liées à la modalité de production.

##### ***3.1.1. Variations de la cohésion textuelle liées à la modalité***

La cohésion textuelle nécessite de la part de l'enfant l'habileté de comprendre et produire des informations organisées en discours. Le récit notamment, de par sa structure intrinsèquement textuelle, nécessite des exigences de cohérence et cohésion spécifiques (Halliday et Hasan, 1976) sans équivalent dans le cours du dialogue co-construit (Capirci et al, 2010), de sorte que la mise en place de ces propriétés au cours de l'acquisition est une problématique commune aux aspects tardifs de l'acquisition de la parole et à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Deux outils linguistiques sont souvent associés à la cohésion textuelle : les connecteurs, pour leurs rôles de segmentation ou d'intégration des unités composant le discours ; et les anaphores, en vertu de leurs propriétés de liaison et d'enchaînement référentielle et thématique. Compte tenu des différences sémiotiques entre l'oral et l'écrit (ancrage référentiel et énonciatif, usage pragmatique et discursif, rythme de production, deixis endophorique et exophorique, posturo-mimo-gestualité, voir à ce sujet Koch et Oesterreicher, 2001), nous pensons que la cohésion textuelle, qui met en jeu les opérations de connexité et de reprise de la référence, en sera affectée.

Pour les connecteurs, nous savons depuis les travaux de Fayol (1985, 1989, 1997) et Mouchon, Fayol, Gombert (1987) et Labov (1978), que les connecteurs dans le récit se caractérisent par une grande diversité : chronologique, logico argumentatif, etc. Précisément, nous nous attendons à ce qu'il y ait, pour une longueur égale de récit, plus de connecteurs logico argumentatifs à l'oral qu'à l'écrit. Cette attente tient au fait que l'oral est souvent caractérisé par une certaine hétérogénéité textuelle et des séquences enchâssées de commentaires et explications.

Quant aux opérations de reprise, les études de De Weck (1991) montre que dans les récits enfantins de 9-12 ans, les reprises du type pronominal sont les marques anaphoriques par excellence. Mais compte tenu des connaissances dont nous disposons sur la multimodalité de la parole, nous pensons que l'anaphore pronominale est moins précise à l'oral que les autres

types d'anaphores (les noms, substituts nominaux, déterminants, etc.) et que les ressources gestuelles à l'oral viennent justement préciser ce renvoi pronominal à la référence. Nous examinerons plus loin cette hypothèse, mais pour l'heure voyons déjà la répartition sur le plan uniquement linguistique.

### 3.1.1.1. Emploi des connecteurs

Les connecteurs employés par les enfants dans leurs récits ont été identifiés en nombre et en genre. Précisément, trois grandes classes de connecteurs se détachent.

Le connecteur temporel : **et** il va dans la maison de Jerry [...], **après**, il est fatigué [...]

**ensuite**, il le remet au nid [...], **le lendemain** Gromit prépare le porridge [...]

Le connecteur logico-argumentatif : la souris lui donne à manger **parce qu'**il a faim [...]

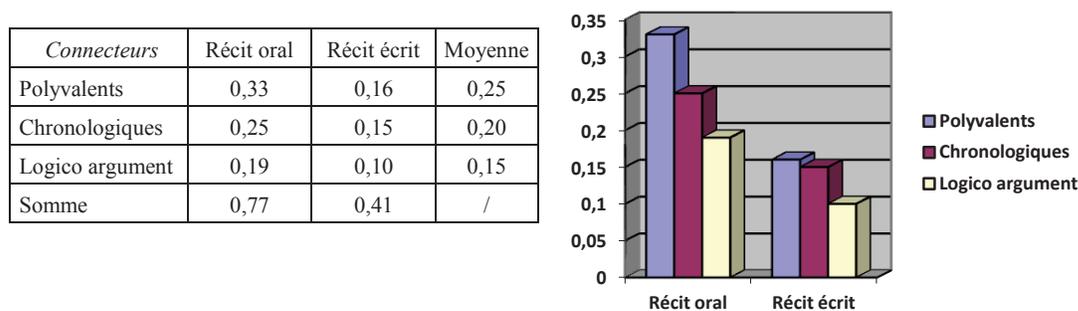
Gromit commence **donc** son enquête pour savoir [...]

Le connecteur polyvalent : l'oiseau a picoré le tabouret, **puis** la commode [...] (et = marque chronologique)

Jerry énervé **et puis** décide de l'amener dans [...] (puis = marque énonciative)

A partir de ces classes, nous avons voulu voir la tendance qui se dessine sur le corpus oral et écrit. Soit de la représentation graphique n°6 ci-dessous

Tableau et graphique N°6 : Taux moyens des connecteurs par modalité de production



Cette représentation graphique nous apprend deux choses. D'abord, que les connecteurs sont employés plus fréquemment à l'oral (0,77 connecteur par proposition en moyenne) qu'à l'écrit (0,41 connecteur par proposition). Ensuite, que ces trois classes de connecteurs se répartissent de manière quasi semblable à l'oral et à l'écrit, les connecteurs polyvalents étant les plus employés, ensuite les chronologiques et enfin les logico-argumentatifs. Ainsi, pour étudier plus en détail l'effet de la modalité sur la répartition des connecteurs, nous avons réalisé des comparaisons de variance. Celles-ci sont significatives pour les connecteurs chronologiques ( $F(1,44)=7.32, p<.01$ ), pour les polyvalents ( $F(1,44)=20.34, p<.0001$ ) et enfin pour les logico argumentatifs ( $F(1,44)=30.33, p<.0001$ ). Nous pouvons donc dire que la modalité orale vs écrite influence effectivement sur la production de connecteurs. Ce résultat peut être lu à lumière des travaux portant sur l'acquisition précoce des connecteurs à l'oral, (Mouchon, Fayol & Gombert, 1989, 1991). Cette acquisition précoce à l'oral pourrait éventuellement, impacter leur production dans la même modalité. Autrement dit, à l'oral l'enfant apprend de son entourage des tournures toutes faites incluant des connecteurs, alors que la transposition de ces tournures à l'écrit remet en cause la cohésion textuelle du récit. Par exemple, l'oral marque les enchaînements énonciatifs (bon, ben, et sinon, pis donc, etc.), ce

que ne permet pas l'écrit. En conséquence, l'enfant se voit contraint à re-planifier son texte écrit en allant chercher des connecteurs plus adaptés aux enjeux rédactionnels, ce qui fait qu'il utilise finalement moins de connecteurs à l'écrit qu'à l'oral. Mais au-delà de cette différence numérique, les connecteurs à l'oral seront d'autant plus importants qu'ils seront pris en compte par certains gestes pragmatiques et démarcatifs comme nous allons le voir dans les chapitres 4 et 5.

Conformément à ce que nous attendions, les connecteurs logico argumentatifs sont employés davantage à l'oral qu'à l'écrit. Cela tient comme nous l'avons souligné à l'hétérogénéité du texte oral qui peut inclure des séquences fort différentes (récit, commentaire, explication, etc.). Mais indépendamment de l'effet de la modalité, nous savons que certains connecteurs dans le récit comme « donc » ont plus souvent une valeur d'enchaînement énonciatif qu'une valeur logique, ce qui explique le taux moindre de cette classe de connecteurs logico argumentatifs quelle que soit la modalité.

D'autre part, nous remarquons aussi que les connecteurs polyvalents et temporels sont aussi employés davantage dans la modalité orale. Cela appelle un commentaire. Si la polyfonctionnalité des connecteurs s'avère efficace et « économique » à l'oral (et, puis, et puis, etc.) rien n'est de tel à l'écrit où ces mêmes connecteurs remplissent des fonctions pragmatiques et discursives d'une manière univoque et explicite (Koch et Oesterreicher, 2001). Cela explique le fait qu'à l'écrit une partie de ces connecteurs changent de catégorie et passent de polyvalent à chronologique. Rappelons-nous, un connecteur « polyvalent » et un connecteur qui n'a pas d'emploi spécifique ou déterminé a priori. On en compte très peu : « et », « puis », « et puis » et peut-être quelques autres, dont le sémantisme est tellement flou qu'ils peuvent tout faire (addition, chronologie, logique, énonciation...). Précisément, les connecteurs polyvalents « *et* », « *et puis* », « *alors* » sont plurifonctionnels, utilisés soit comme des marqueurs temporels, soit comme des opérateurs logiques. C'est notamment le cas d'un connecteur très fréquent. Il s'agit du connecteur additif qui est exprimé à travers la conjonction « *et* », qui semble très caractéristique du langage enfantin oral (de Weck, 1991 ; Berman et Slobin, 1994 ; Romain, 2007).

### 3.1.1.2. Emploi des anaphores

A l'instar des connecteurs, les marques anaphoriques jouent un rôle de cohésion et de cohérence textuelle. Nous examinons les anaphores selon qu'elles sont pronominales ou non pronominales appelées « *autres anaphores* ». Nous nous sommes appuyés sur ces deux classes d'anaphores en raison du facteur d'interactivité qui distingue les deux modalités. Autrement dit, à cause de l'absence d'interactivité à l'écrit académique nous devrions retrouver une plus grande précision dans l'expression des anaphores comparativement avec l'oral.

Ex. anaphore pronominale : une souris ... **elle** dort (reprise pronominale)

une souris **qui** dort tranquillement (reprise de pronom relatif)

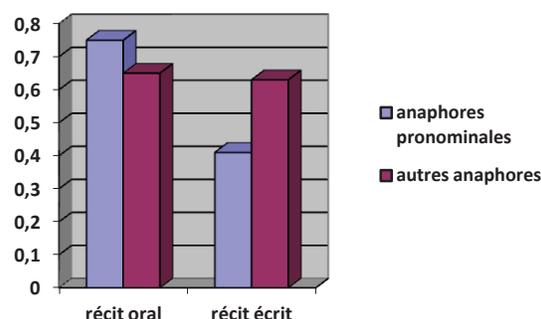
Ex. anaphore autres : une souris... **Jerry**... **la souris Jerry** (renominalisation, reprise ou du groupe nominal)

une souris...**la** souris... **cette** souris (reprise déterminative, démonstrative)

Pour avoir une idée d'ensemble des répartitions, voyons le tableau N°7

Tableau et graphique N°7 : taux moyens d'anaphores par modalité de production

	Récit oral	Récit écrit	Moyenne
Anaphores pronominales	0,75	0,41	0,37
Autres anaphores	0,65	0,63	0,64
Somme	1,40	1,04	/



Nous notons, en moyenne, 0,37 anaphore pronominale contre 0,64 anaphore autre par proposition. Les anaphores dites « autres », incluent les anaphores nominales (répétitions et substituts lexicaux), ainsi que les reprises déterminatives et démonstratives. Les comparaisons des moyennes montrent que les anaphores pronominales sont employées plus à l'oral qu'à l'écrit ( $F(1,44)=43.29, p<.0001$ ). Par ailleurs, l'effet de la modalité s'étend aussi aux autres anaphores ( $F(1,44)=75.90, p<.0001$ ). On peut penser que la reprise de référent antérieur est portée par un pronom à l'oral plus qu'à l'écrit en raison d'une planification économique (Koch et Oesterreicher, 2001), de la part de l'enfant, autrement dit en raison d'une planification plus locale et moins globale. Grâce ou à cause du contexte interactif de l'oral, l'enfant emploie plus d'anaphores pronominales, car il a le feedback de son interlocuteur en temps réel et il sait qu'en cas d'ambiguïté (risque de confusion de référents), il peut faire des retours en arrière pour lever cette ambiguïté, sans parler des moyens multimodaux qu'il peut mobiliser à cette occasion pour se faire comprendre. A l'écrit, à cause de la réduction de l'accessibilité aux contextes (Koch et Oesterreicher, 2001), on peut penser que certains enfants en fin d'école primaire sont déjà conscients du point de vue du lecteur, ce qui implique que ces enfants préfèrent expliciter linguistiquement les référents par une diversification d'anaphores (reprises et substituts nominaux...) afin d'éviter toute éventualité d'incompréhension dans une modalité où la connaissance n'est généralement pas partagée par le destinataire. Au-delà de cette idée de planification économique, ce résultat peut être également lié au développement conceptuel de l'enfant. Par exemple, les études de Karmiloff-Smith (1979, 1981) ont montré que les emplois exophoriques (le référent désigné ou évoqué est présent dans le contexte situationnel) -donc comme dans le récit parlé-, jusque vers 6 ans, précèdent en discours les emplois endophoriques -plus complexes- (référent absent du contexte) – comme dans le récit écrit-, qui eux, se mettent en place à partir de 8-9ans, notamment à travers l'utilisation différenciée de l'anaphore par détermination (emploi d'articles indéfini et défini).

Quant à l'objet de ces anaphores (leurs référents), les plus récurrents dans le corpus appartiennent à deux classes. La première en nombre (tant à l'oral qu'à l'écrit) est celle des personnages du dessin animé en tant qu'entités pourvues d'actions et de déplacements. A l'instar du travail de Karmiloff-Smith (1981), nous avons relevé la stratégie dite du *sujet*

*thématique*, qui réserve le pronom sujet en position initiale pour le thème du discours (personnage principal). La seconde classe, en moindre fréquence, concerne les objets inanimés qui font partie de l'arrière plan de l'histoire, et qui sont pourtant constitutifs du cadre narratif.

Ex. référent de personnage : (ex. Wallace, Gromit, le mouton)

Gromit est en train de tricoter... **Il** appuie sur un bouton

**il** prépare le petit déjeuner à Wallace... **Gromit** entend des choses... **il** va voir...

Ex. référent d'objet inanimé : (ex. le fromage, la boîte de porridge, la plante...)

Wallace va voir son fromage, **il** est mangé

la boîte de porridge est trouée, **elle** est grignotée

### ***3.1.2. Variations de la teneur des informations exprimées liées à la modalité***

La teneur des informations exprimées dans un discours renseigne sur la quantité et la qualité des informations restituées. Cette teneur des informations revêt un intérêt majeur dans le cas du discours narratif car elle interroge des capacités conceptuelles, discursives et pragmatiques indispensables à toute production hiérarchisée selon une trame logico-temporelle. Les enfants, à cause de leurs capacités en devenir, restituent une histoire ou rapportent des événements soit de manière insuffisante, soit de manière redondante, soit encore de manière à privilégier des aspects secondaires au détriment des aspects principaux des événements. La mémoire ainsi que la capacité de juger de la pertinence des informations sont lentes à se mettre en place. D'un point de vue acquisitionnel, l'enfant, même âgé de neuf-dix ans, n'a pas fini d'acquérir les structures prototypiques du récit (le schéma narratif et ses composantes) lui permettant de restituer le plus fidèlement possible les événements d'une histoire. Les études portant sur la compréhension du récit (Pynte et Denhière, 1982 ; Frochot, Zagar et Fayol, 1987 ; Noyau, 1991), ainsi que sur sa production (Godard, 1994 ; Cissé, 2006) montrent que la quantité et la qualité des informations restituées sont influencées par le contenu de la tâche. Mais, quel effet peut-on s'attendre de la modalité de production sur la teneur des informations narratives exprimées ? Etant donné les différences intersémiotiques évoquées précédemment entre l'oral et l'écrit (interactivité, expressivité, immédiateté du contexte), nous pensons qu'à l'oral il y a moins besoin de contextualiser les informations (c'est-à-dire de verbaliser ou de « mettre en texte » les éléments contextuels). A l'écrit, le scripteur et le lecteur ne partagent pas de contexte commun (ils ne sont pas dans la même situation), donc le scripteur doit « contextualiser » son message, c'est-à-dire verbaliser tout ce qui permettra au lecteur de le comprendre : ce qu'il dit, ce dont il parle, ce qu'il en pense, comment interpréter son message, etc.

Nous pensons donc que la teneur des informations exprimées est influencée par la modalité dans laquelle le récit est produit. Comme l'illustre l'exemple suivant des micro-épisodes A7 et A9 traités uniquement à l'écrit. Ces micro-épisodes sont relevés à partir des récits oral et écrit du même enfant.

Ex. récit oral : un camion s'arrête devant la maison de Wallace et Gromit,..... A3  
 un mouton s'échappe du camion.....A6  
 et il entre dans la maison,..... A8  
 le lendemain matin, wallace appuie sur un bouton breakfast.....B4

Ex. récit écrit : un camion qui transporte des moutons s'arrête au feu rouge .....A3  
 Un mouton casse la barrière qu'il le retenait .....A6  
 Le chauffeur l'a regardé .....A7  
 Ensuite il entre par la chatière .....A8  
 il rentré dans la maison de wallace et Gromit .....A9

Nous disposons de trois paramètres pour étudier la teneur des informations exprimées : le traitement en production des épisodes narratifs, la densité narrative (quantité des informations narratives rapportée à la totalité de la production verbale) et la précision narrative (quantité des informations narratives rapportée à la totalité des éléments constitutifs de l'histoire à raconter).

### 3.1.2.1. Traitement des épisodes

Rappelons que les propositions composant les récits oraux et écrits ont été codées comme verbalisant tel ou tel épisode de chacun des deux clips. Cinq épisodes ont été définis pour le récit de situations (RW&G), sept pour le récit d'actions (RT&J), comme le rappellent les tableaux et graphiques suivants :

*Tableaux N°8 et 9 : nombres moyens de propositions traitant chaque épisode par modalité de production*

Episodes	Nb Micro-Episodes	Rappel épisode à l'oral	Rappel épisode à l'écrit
A	9	13,13	8,00
B	11	10,79	8,55
C	6	7,96	5,00
D	15	30,63	19,84
E	3	5,83	4,59
Moyenne	/	13,67	9,19

*Nb moyens de propositions par d'épisode dans RW&G*

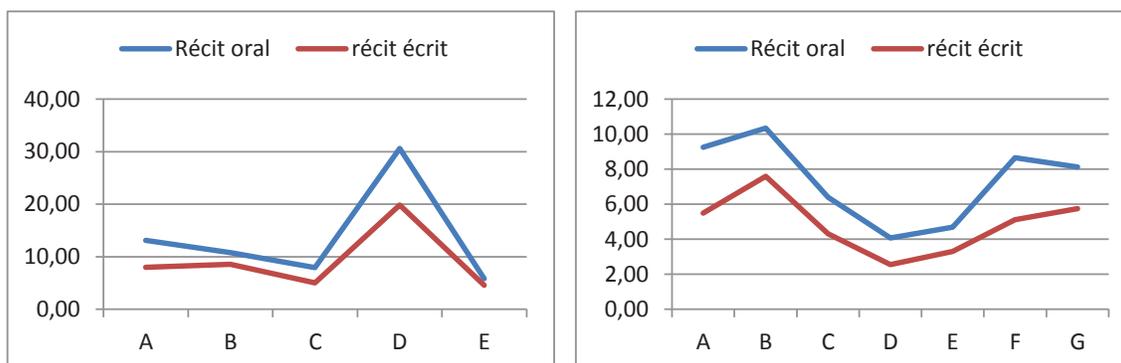
Episodes	Nb Micro-Episodes	Rappel épisode à l'écrit	Rappel épisode à l'écrit
A	8	9,25	5,49
B	8	10,35	7,59
C	4	6,40	4,31
D	7	4,07	2,56
E	7	4,69	3,30
F	11	8,65	5,12
G	9	8,12	5,75
Moyenne	/	7,36	4,87

*Nb moyens de propositions par épisode dans RT&J*

Nous tenons à rappeler ici (deuxième colonne des tableaux ci-dessus) le nombre de micro-épisodes théorique pour chaque épisode de manière à permettre la comparaison des fréquences de chaque épisode à l'oral et à l'écrit. Car il va sans dire que certains épisodes peuvent être mise en mots par l'enfant en quelques propositions tandis que d'autres nécessitent, pour être traités exhaustivement, bien plus de propositions. Signalons que le rappel des épisodes n'est qu'un premier aperçu de la teneur des informations exprimées, nous allons voir ensuite plus précisément ce qu'il en est de la densité et de la précision narrative.

Nous pouvons représenter ces tableaux comme ceci :

*Graphiques N°8 et 9 : nombres moyens de traitement d'épisodes par modalité de production*



*Nombres moyens des rappels d'épisodes dans RW&G*

*Nombres moyens des rappels d'épisodes dans RT&J*

Les récits oraux sont plus longs en termes de traitement des épisodes que les récits écrits, et ce quelle que soit la tâche narrative, quel que soit l'épisode. Ce résultat appelle une explication qui nous paraît indépendante du genre narratif. Les enfants sont loquaces davantage à l'oral qu'à l'écrit en raison des usages du langage. Les enfants s'exercent l'oral aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire alors que l'écrit est exclusivement réservé à des usages scolaires et académiques. Cet entraînement peut impliquer un écart au niveau des habilités développées et de l'assurance que l'enfant peut avoir dans la maîtrise de sa production langagière.

D'autre part, certains épisodes sont mieux mis en mots que d'autres tant à l'oral qu'à l'écrit, cela tient probablement au schéma narratif. Selon les travaux de Fayol (1985) et Fayol et al (1989), les différentes phases de l'histoire à raconter ne sont pas traitées de la même manière par les enfants, l'épisode le plus rappelé, correspond à une phase de complication dans l'histoire. Dans notre graphique de gauche (récit de situations), l'épisode le mieux mis en mot correspond exactement à une phase de complication « épisode D : "les événements mystérieux" ». En revanche, rien n'est de tel dans le récit d'actions (graphique de droite) où l'épisode le mieux mis en mot "B : du nid au lit", ne correspond pas à une phase de complication dans l'histoire mais à un développement de celle-ci. Dans ce récit d'actions, l'épisode de complication "F : comment calmer le bébé oiseau" n'arrive qu'au troisième rang à l'oral, et au quatrième rang à l'écrit après les épisodes B, A et G. Ce résultat peut s'expliquer par la nature de la tâche narrative. Contrairement au récit de situations –qui est plus statique et monotone– où l'épisode de complication marque un moment propice pour capter l'attention du destinataire du récit et nécessite donc plus d'amplification, le récit d'actions, lui, est rythmé par plusieurs actions rapides, où l'épisode de complication n'est finalement pas le temps idéal pour capter l'attention de l'interlocuteur ou du lecteur, ce qui explique son taux de rappel moins important.

Globalement, en terme de respect de la structure narrative (cohérence narrative), nous notons à l'oral comme à l'écrit que les enfants ne bouleversent pas l'ordre des épisodes, rendant ainsi la compréhension de leurs récits comme allant de soit. Ils semblent manifester l'habilité de

maintenir l'intérêt de celui à qui l'histoire est destinée puisque les personnages, les contextes et les événements sont liés de manière que l'ensemble a du sens de premier abord.

Tournons-nous à présent vers l'effet de la modalité sur la densité narrative.

### 3.1.2.2. Densité narrative

Situés à un niveau de détail plus précis que les épisodes, les micro-épisodes, permettent d'estimer la densité narrative. Celle-ci correspond au nombre de propositions narratives, y compris les propositions qui décrivent le même contenu, rapporté au nombre total de propositions verbales (narratives et non narratives). Voici un exemple :

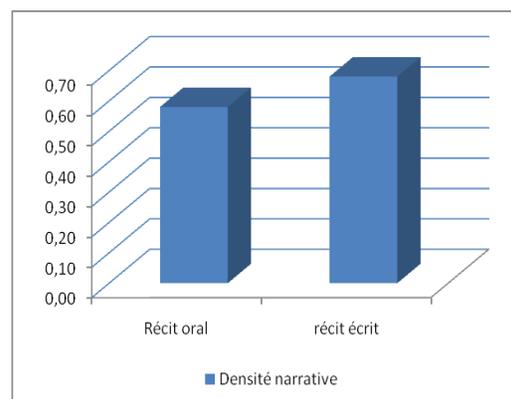
Ex. le mouton s'échappe du camion.....proposition narrative, codée A6  
 le chauffeur le regardait ..... proposition narrative, codée A7  
 :: eh :: je crois.....proposition non narrative

Dans cet exemple, la précision narrative est de 2 propositions sur 3, soit un taux de densité de 0,66

Pour avoir une idée d'ensemble des résultats, voici le tableau descriptif de la densité narrative à l'oral et à l'écrit. Les résultats bruts en micro-épisodes sont indiqués en annexe 10

Tableau et graphique N°10 : taux de densité narrative par modalité de production

Densité narrative					
Phases du récit	récit situations	récit actions	récit oral	récit écrit	moyenne
Introduction	A	A, B	0,37	0,43	0,40
	B	C, D	0,84	0,88	0,86
Complication	C	E	0,76	0,95	0,86
	D	F	0,57	0,62	0,60
Résolution	E	G	0,37	0,50	0,44
moyenne			0,58	0,68	/



Ce graphique nous apprend que le récit écrit est davantage compact en informations narratives que le récit oral (0,68 contre 0,58 proposition narrative par proposition verbale). La comparaison des variances révèle un lien significatif entre la modalité et la densité narrative ( $F(1,44)=17.32, p<.0001$ ). En termes simples, les propositions du récit codées comme identiques ou se rapprochant de la trame narrative sont en moyenne plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral. Inversement, le récit oral inclut plus de propositions non identifiées comme faisant partie de l'histoire à raconter (l'enfant évoque des événements hors de l'histoire : ses propositions se rapprochent du commentaire plus que du récit, c'est ce que nous détaillerons d'ailleurs dans la section suivantes : 3.1.3.1). Ce résultat n'est pas étonnant compte tenu des propriétés du récit oral, où l'enchâssement des séquences de commentaires et l'évaluation de l'histoire font partie intégrante de la prestation narrative orale (Labov, 1978). Intéressons-nous maintenant à la précision narrative.

### 3.1.2.3. Précision narrative

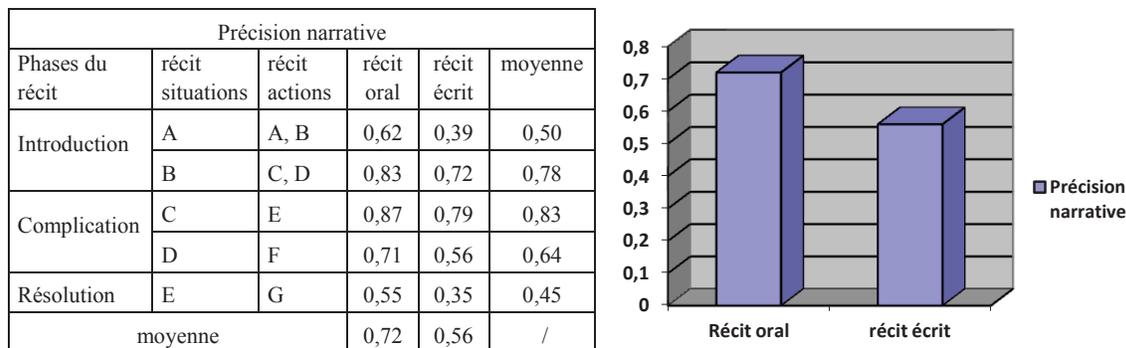
Par précision narrative, nous entendons le nombre de propositions narratives non redondantes restituées par l'enfant, rapporté à l'ensemble théorique des propositions narratives (i.e. aux micro-épisodes de l'histoire définis préalablement). Assemblés, ces micro-épisodes ou propositions théoriques forment donc l'histoire du dessin animé dans son intégralité. Nous en avons identifié et validé 44 pour le récit de situations, 55 pour le récit d'actions.

Ex. un camion arrive dans une rue.....proposition narrative, codée A3  
 il s'arrête au feu rouge.....proposition narrative, codée A3  
 il y a plein de moutons dedans.....proposition narrative, codée A3  
 un mouton s'échappe du camion.....proposition narrative, codée A6  
 il entre dans la maison de Wallace et Gromit.....proposition narrative, codée A8  
 :: par une cha :: eh je ne sais pas comment.....proposition non narrative

Dans cet exemple du récit de situations, sur l'ensemble des six propositions, seuls trois micro-épisodes sont concernés : A3, A6 et A8. Soit une précision de 3/44 pour ce segment de récit.

Voici le tableau récapitulatif concernant la précision narrative, à l'oral et à l'écrit, sur l'ensemble des récits analysés. Les résultats bruts en micro-épisodes sont indiqués en annexe 11

Tableau et graphique N°11 : taux de précision narrative par modalité de production



La comparaison des variances est significative ( $F(1,44)=141.81, p<.0001$ ) entre la modalité de production et la précision narrative. Cela signifie, comme l'illustre le graphique 10, que la précision narrative est plus importante à l'oral (0,72 proposition narrative non redondante pour une proposition théorique) qu'elle ne l'est à l'écrit (0,56 proposition narrative non redondante pour une proposition théorique). En termes simples, cela signifie que les enfants font des récits davantage détaillés à l'oral qu'à l'écrit.

Ce résultat est très intéressant, car il complète celui qui précède. Dans la section précédente, nous avons relevé plus de densité narrative dans le récit écrit en comparaison avec le récit oral. Maintenant, il s'avère qu'avec une moindre densité narrative à l'oral, les enfants sont plus précis qu'ils ne le sont à l'écrit. De ce résultat, nous pouvons tirer le constat suivant : à

l'écrit, les enfants se centrent davantage sur la trame narrative, même si quantitativement, ils ont tendance à employer plus qu'une fois la même proposition narrative (lorsque plusieurs propositions sont affectées à un micro épisode). A l'oral en revanche, les enfants ne se centrent pas seulement sur les seuls éléments de la trame narrative, et pourtant à chaque fois qu'ils produisent une proposition narrative, ils ne le font qu'une fois (chaque proposition est affectée à un micro épisode). Voici des exemples correspondants aux récits du même enfant

Ex. récit oral : un camion arrive devant une maison.....proposition narrative, codée A3

Il y a un mouton dedans.....proposition narrative, codée A4

le mouton s'échappe du camion.....proposition narrative, codée A6

le chauffeur le regardait .....proposition narrative, codée A7

:: eh :: je crois.....proposition non narrative

Ex. récit écrit : un camion arrive dans une rue.....proposition narrative, codée A3

il s'arrête au feu rouge.....proposition narrative, codée A3

il y a plein de moutons dedans.....proposition narrative, codée A3

un mouton s'échappe du camion.....proposition narrative, codée A6

il entre dans la maison de Wallace et Gromit.....proposition narrative, codée A8

Ce résultat s'explique par la différence de contexte communicatif dans les deux modalités, où l'univers énonciatif et référentiel est très différent. À l'oral, le discours est « impliqué » au sens de Bronckart (1985, 1996) (i.e. relié à la situation d'énonciation), tandis qu'à l'écrit, il est « autonome ». De même, à l'oral l'univers référentiel est conjoint (relié au monde dans lequel se trouvent les énonciateurs), alors qu'il est disjoint à l'écrit. En conséquence, une proposition peut suffire à décrire une référence à l'oral puisque la connaissance est partagée par les interlocuteurs et que la référence peut être verbalisée, et à défaut sémiotisée par des gestes et des mimiques. En revanche, une proposition ne peut suffire à décrire un référent à l'écrit, la production étant en mode différé, la référence ne se trouvant pas dans le contexte immédiat, et par conséquent la connaissance n'étant pas partagée. Le scripteur produit donc plus de propositions narratives afin de (re)construire la référence pour son lecteur, mais ceci le conduit parfois à employer un style prolix.

En somme, la situation de la production orale semble induire plus de précision narrative tandis que celle de l'écrit occasionne plus de densité (richesse en informations narratives) comme c'est le cas des 3 propositions A3 dans l'exemple ci-dessus.

### 3.1.3. Variations de la perspective narrative liées à la modalité

Le traitement de la perspective narrative varie selon le niveau cognitif de l'enfant. L'intérêt de l'étude de la perspective narrative permet de mieux comprendre les opérations qui sous-tendent les capacités discursives. Nous savons depuis les travaux de Piaget que les capacités de décontextualisation et de décentration sont indispensables à toute production langagière. Dans le cas du récit, la décontextualisation consiste à se représenter des référents absents de la situation immédiate de communication (faire appel à des connaissances, stratégies, etc.), tandis que la décentration renvoie à l'adoption de la perspective d'autrui, puisque pour être compréhensible, l'enfant doit inférer les attentes et les intentions de l'interlocuteur/lecteur et agir en conséquence. En termes simples, la perspective narrative peut se définir comme une capacité pragmatique qui consiste à produire un langage requis par la situation communicative et les attentes du contexte (i.e. produire un récit). Toutefois, cette habileté ne serait-elle pas influencée par la modalité ?

Il est évident que l'oral et l'écrit imposent des contraintes communicatives, énonciatives et pragmatiques qui peuvent être parfois très différentes. Nous savons que même si le récit est un produit d'abord finalisé (orienté vers l'acte de raconter), il mobilise néanmoins les genres discursifs les plus hétérogènes puisque il peut inclure des séquences fort différentes (Labov, 1978 ; Adam, 1989, 1991) correspondant à des actes de langage tels que commenter, expliquer, interpréter, etc. Mais nous pensons que cette hétérogénéité est surtout une caractéristique de la prestation orale, en raison de son interactivité.

Pour étudier cet aspect, nous disposons donc du paramètre : modalités pragmatiques.

#### 3.1.3.1. Modalités pragmatiques

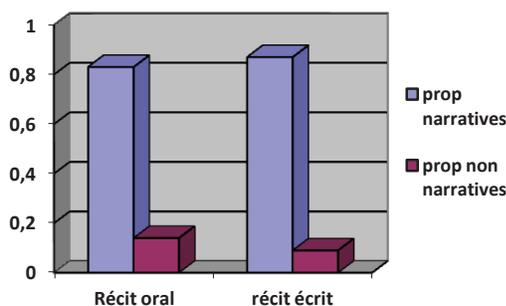
Rappelons que pour étudier la dimension pragmatique des récits collectés, nous avons constitué deux classes d'actes de langage. La première rassemble les propositions narratives (englobant ainsi tous les actes de langage du type raconter), et la deuxième classe appelée « propositions non narratives » (regroupe tous les actes de langage du type : commenter, interpréter, expliquer). En voici des exemples :

Proposition narrative : la maman pivert couvre son œuf ..... proposition narrative  
 Propositions non narratives: elle le couvre parce qu'il a froid ..... proposition interprétative  
 ... l'a pris pour sa maman, je crois ..... proposition commentative  
 ... l'amène dans son nid parce qu'il en a marre ..... proposition explicative

Voici les résultats sur l'ensemble du corpus :

Tableau et graphique N°12 : pourcentages des propositions narratives et non narratives par modalité de production

	Récit oral	récit écrit	Moyenne
% prop. narratives	0,83	0,87	0,85
% prop. non narratives	0,14	0,09	0,12
Somme	0,97	0,96	/



Aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les modalités pragmatiques semblent se concentrer autour de l'acte de raconter (85% des propositions), les autres actes de langage ne dépassant pas 12%. Mais nous ne pouvons pas dire qu'il n'y a pas de différences entre les répartitions à l'oral et à l'écrit, puisque nous enregistrons des différences : 87% des propositions verbalisent l'histoire à l'écrit contre 83% à l'oral et que cette tendance s'inverse pour les autres actes. Pour vérifier la significativité de ces différences, nous avons réalisé des tests de variance. Contrairement aux actes de langage non narratifs regroupant l'explication, l'interprétation et le commentaire, qui ne démontrent aucune différence quant à leur emploi à l'oral et à l'écrit, la comparaison des variances pour l'acte de langage narratif se révèle significative ( $F(1,44)=5.78, p<.02$ ). Ce résultat confirme donc, en partie, notre attente et peut être liée à la modalité de production. La production écrite est prototypiquement monogérée et invite à produire plus de propositions traitant de la dimension explicite du récit. Inversement ; l'oral est un terrain fertile pour l'interprétation, l'explication et notamment l'insertion de commentaires (Colletta & Reig, 2009), que ce soit au niveau méta narratif (relatif à un personnage, à une action ou aspect de l'histoire) ou au niveau para narratif (relatif à l'action même de raconter : jugement, appréciation personnelle).

## ✓ Bilan concernant l'effet de la modalité de production

Quel bilan peut-on dresser de l'effet de la modalité sur les faits linguistiques et narratifs ? Voici un rappel des principaux résultats.

D'abord, en ce qui concerne la répartition des outils de la cohésion textuelle (connecteurs et anaphores) selon la modalité de production, nous avons relevé des résultats intéressants. Pour ce qui est des connecteurs, ceux-ci sont employés plus fréquemment à l'oral (0,77 connecteur par proposition en moyenne) qu'à l'écrit (0,41 connecteur par proposition). De plus, les trois classes de connecteurs se répartissent de manière quasi semblable à l'oral et à l'écrit ; les connecteurs polyvalents étant les plus employés, ensuite les chronologiques et enfin les logico-argumentatifs. Ce résultat peut être lu à lumière des travaux portant sur l'acquisition précoce des connecteurs à l'oral, (Mouchon, Fayol & Gombert, 1989, 1991), où il apparaît que les connecteurs notamment du type énonciatif (et, ben, puis, etc.) sont acquis précocement et s'adaptent mieux aux enjeux de l'oral. Mais au-delà de cette différence numérique, les connecteurs à l'oral, notamment certains connecteurs polyvalents (énonciatifs) et logico-argumentatifs, seront d'autant plus importants qu'ils seront recodés ou remplacés par certains gestes pragmatiques et démarcatifs, comme c'est d'ailleurs le cas pour la ponctuation structurante à l'écrit. Nous tentons d'approfondir ces questions dans les chapitres 4 et 5.

Du côté des anaphores, nous avons vu qu'à cause de l'absence d'interactivité caractéristique de l'écrit académique, il y a une plus grande précision dans l'expression des anaphores à l'écrit. Les anaphores dites « autres anaphores » - qui incluent les anaphores nominales (répétitions et substituts lexicaux), ainsi que les reprises déterminatives et démonstratives – semblent caractéristiques de l'écrit tandis que l'anaphore pronominale s'adapte mieux à la prestation orale. On peut penser que la reprise d'un référent antérieur est portée préférentiellement à l'oral par un pronom en raison d'une planification de la production langagière plus économique (Koch et Oesterreicher, 2001) de la part de l'enfant : une planification plus locale, pas à pas. Mais, dans une visée multimodale, nous savons que les ressources gestuelles à l'oral, grâce à leurs propriétés anaphoriques, peuvent justement préciser ou compléter l'information linguistique diffusée verbalement. C'est ce que nous allons voir dans la suite de ce travail (chapitres 4 et 5).

Ensuite, nous avons vu que les variations de la teneur des informations narratives dans le récit étaient significatives aussi bien au niveau de la mise en mot des épisodes constituant l'histoire qu'au niveau de la densité ou encore de la précision narrative. Ainsi, les récits oraux sont plus longs en termes de traitement des épisodes que les récits écrits, et ce quelle que soit la tâche narrative, quel que soit l'épisode. Cela est peut-être lié au fait que les enfants s'exercent à l'oral aussi bien en contexte scolaire qu'extrascolaire alors que l'écrit est exclusivement réservé à des usages scolaires et académiques. Du côté de la densité et de la précision narrative, il apparaît que la situation de production orale favorise plus de précision narrative tandis que celle de l'écrit occasionne plus de densité (richesse en informations narratives). Ce résultat peut s'expliquer par la différence qui existe entre les deux modalités en termes de connaissance partagée. À l'écrit, la production est en mode différé, et par conséquent la connaissance n'est pas partagée. Le scripteur produit donc plus de propositions narratives afin

de (re)construire la référence pour son lecteur, mais ceci le conduit parfois à employer un style prolixe. Mais, qu'en est-il des ressources gestuelles à l'oral, participent-elles à exprimer des informations narratives ? Et si oui comment elles le font-elles ? C'est ce que nous analysons dans le chapitre 4.

Enfin, pour les variations dans les séquences textuelles composant le récit oral et écrit (finalité pragmatique), nous avons relevé 87% de propositions qui verbalisent l'histoire à l'écrit contre 83% à l'oral. Ce résultat confirme donc, en partie, notre attente et peut être liée au contexte de production oral/écrit : la production écrite est prototypiquement monogérée et invite à produire plus de propositions traitant de la dimension explicite du récit. Inversement ; l'oral est un terrain fertile pour l'interprétation, l'explication et notamment l'insertion de commentaires. Mais nous savons que la gestualité enfantine peut assurer des marquages séquentiels dans le discours et dans ce sens, il est intéressant de se demander si le geste participe à cadrer le récit oral et si la ponctuation en fait de même à l'écrit, notamment lors des changements de séquence narrative (récit vers le commentaire ou l'inverse).

Maintenant que l'effet de la modalité de production un sur la prestation narrative semble confirmé, nous pouvons nous tourner vers d'autres variables liées aux caractéristiques de notre population d'étude. Les enfants interrogés n'ont pas eu le même score dans l'évaluation du langage oral, n'ont pas visionné tous la même tâche narrative. Puisque ces variables ont été contrôlées, nous les avons conjuguées, dans une visée exploratoire, une par une, avec la modalité de production. Après examen minutieux, seul l'*évaluation du langage oral* semble avoir un effet, au point parfois d'inverser les résultats. Pour continuer dans la même lignée de comparaison des récits oraux et écrits, nous ne pouvons donc ignorer désormais cette variable. Le sous chapitre suivant est consacré aux variations de la modalité de production couplée avec le niveau linguistique oral.

### 3.2. Variations liées au niveau linguistique oral

Étant donné que les capacités langagières chez l'enfant s'actualisent à l'oral (en parole) puis à l'écrit, le fait de mettre en lien le niveau oral avec le niveau écrit peut nous aider à mieux comprendre le décalage de production entre les deux modalités à l'âge du développement langagier tardif où les acquisitions conceptuelles et discursives sont de plus en plus importantes. Ainsi, nous pouvons supposer que deux enfants de même âge, l'un avec un bon niveau langagier, l'autre avec un niveau en deçà de la moyenne, ne réussiront pas de la même manière à l'écrit. Pour autant, est-ce toujours vrai à l'oral ? Cela n'est pas aussi évident. Inversement, si les performances orales comme écrites co-varient avec le niveau linguistique oral de l'enfant -désormais '*NLO*'-, alors il peut être intéressant d'en voir des traces aussi dans la gestualité à l'oral et dans la ponctuation à l'écrit.

Vu l'importance de la variable *NLO*, nous tenons à la croiser avec la modalité de production pour toutes les variables exposées précédemment. Si la modalité de production se prête plus ou moins aisément à l'observation, ce n'est guère le cas du *NLO*. Rappelons que les scores obtenus par les enfants correspondent à des grandeurs qui peuvent être situés sur une échelle ordinale, allant d'un score *NLO* élevé à moins élevé. Aussi, afin de permettre la comparaison, nous avons scindé cet intervalle grâce à une médiane permettant de situer les scores des enfants en deux catégories.

Il faut cependant préciser que nous obtenons un certain « niveau » de réussite dans des tâches lexicales et syntaxiques, mais ce que nous mesurons avec ce niveau, ce sont des « capacités » ou des « habiletés » linguistiques que nous mettons ensuite en relation avec différents aspects de la performance narrative

### 3.2.1. Performances textuelles et capacités linguistiques

Nous avons vu précédemment qu'il y a plus de connecteurs logico argumentatifs et d'anaphores pronominales à l'oral qu'à l'écrit. Mais, ce résultat est-il vrai quel que soit le niveau linguistique oral de l'enfant ? C'est ce que nous allons voir maintenant.

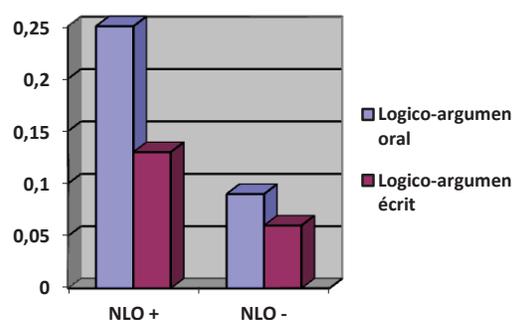
#### 3.2.1.1. Emploi des connecteurs et NLO

Comme nous l'avons vu dans le premier sous chapitre (3.1), les connecteurs se répartissent dans l'ordre en polyvalents, chronologiques et logico-argumentatifs. Nous savons que les connecteurs logico-argumentatifs ne sont pas uniquement réservés aux échanges dialogiques, puisque ils sont aussi employés dans des constructions monologiques pour expliciter l'enchaînement causal et temporel des événements. Mais, expliciter un enchaînement, notamment sans étayage, comme c'est le cas dans le récit monologique, implique le déploiement de capacités cognitives appropriées. Nous comprenons maintenant pourquoi, vu l'âge des enfants interrogés, cette catégorie de connecteurs arrive en dernier après celles des polyvalents et des chronologiques. Nous pensons qu'aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, les enfants à score élevé de NLO produisent plus de logico-argumentatifs que leurs pairs à score moins élevé.

Pour cela, nous avons localisé l'analyse sur les connecteurs logico-argumentatifs. Il en ressort les répartitions suivantes :

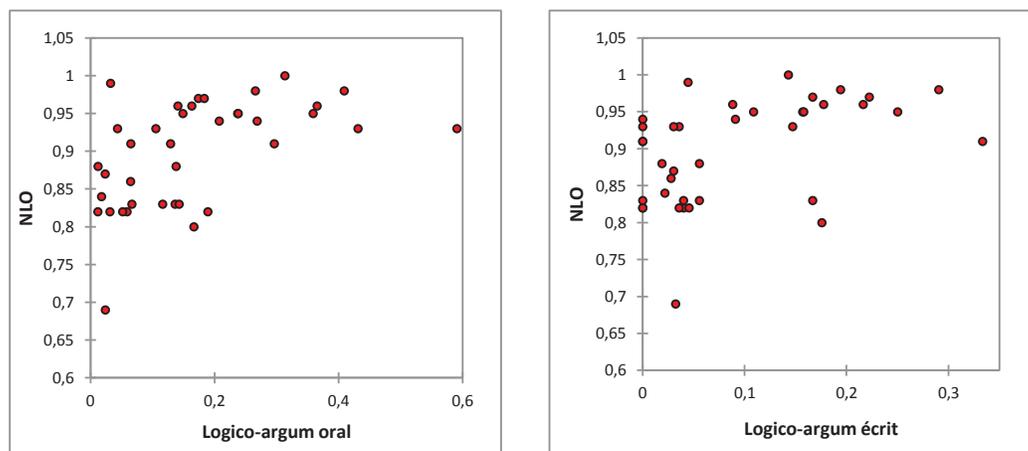
Tableau et graphique N°13 : taux moyens de connecteurs logico argumentatifs par modalité de production et NLO

	NLO +	NLO -	Moyenne
Logico-argumentatifs oral	0,25	0,09	0,17
Logico-argumentatifs écrit	0,13	0,06	0,10
Somme	0,38	0,15	/



Comme nous l'avons déjà vu ; les enfants emploient, en moyenne, des logico-argumentatifs à l'oral (0,17 par proposition) plus qu'à l'écrit (0,10 par proposition). Si on recoupe la modalité avec le NLO, nous constatons que les enfants à score élevé les emploient plus que leurs pairs à score faible, tant à l'oral (0,25 contre 0,09 par proposition) qu'à l'écrit (0,13 contre 0,06 par proposition). Ce résultat va dans le sens de nos attentes puisque une analyse de variance le corrobore. Le NLO a effectivement un impact sur l'emploi des connecteurs logico-argumentatifs, à l'oral ( $F(1,39)=11.14, p<.002$ ) comme à l'écrit ( $F(1,39)=12.65, p<.001$ ). Voyons les nuages de points suivants.

Graphiques N°14 et 15 : nuages de points représentant les relations entre connecteurs logico-argumentatifs par modalité de production et NLO



Même si la relation n'est pas linéaire, il y a un rapport de corrélation entre NLO et la production des connecteurs logico-argumentatifs à l'oral ( $r = .52$ ), comme entre le NLO et la production des connecteurs logico-argumentatif à l'écrit ( $r = .46$ ). Précisément, plus l'enfant a un score élevé et plus il produit de connecteurs logico-argumentatifs. Là aussi, cela montre que la capacité de produire le langage organisé en discours est une capacité textuelle qui va au-delà de la modalité.

Cela nous amène à considérer l'effet de l'âge, représenté par le NLO, sur les habiletés communicatives et pragmatiques. Le type de relations représenté par les connecteurs logico-argumentatifs se développe progressivement et est souvent exprimé par des tranches d'âges de 12-14 ans (Berman, Slobin, 1994, Berman, 2008). Les enfants à score élevé semblent donc en avance par rapport à leurs pairs, puisque l'emploi des connecteurs évolue en faveur des connecteurs logico-argumentatifs.

D'autre part, au plan quantitatif la comparaison des connecteurs chronologiques selon le NLO n'a rien donné, mais c'est au plan qualitatif que l'on voit des différences. Précisément, l'étude de cas de quelques récits a permis de mettre au jour un fait intéressant mais qui a été déjà soulevé par d'autres chercheurs. Les enfants à score élevé font une remarquable distinction des relations pouvant s'établir parmi les événements (postériorité, antériorité, simultanéité). En contrepartie, Les enfants à score moins élevé rapportent les événements en surreprésentant la relation de postériorité. Ils racontent ainsi dans un ordre séquentiel, indépendamment de la relation temporelle réelle.

Ex. distinction des relations temporelles (de postériorité, antériorité, simultanéité) entre les événements :

Cela commence **quand** Gromit (le chien) tricote.....relation de simultanéité  
**Le lendemain** matin Gromit est en train de déjeuner.....relation de postériorité  
**Avant** d'aller chercher son porridge, il demande à Gromit si c'est lui..... relation d'antériorité

Ex. sur-emploi de la relation temporelle de postériorité entre les événements

Gromit tricote dans lit **et** il entend un bruit..... relation de postériorité  
**et après** il y a un mouton qui casse le bois **et** il rentre dans la maison.....relation de postériorité

N'oublions pas de rappeler que l'enfant dispose de ressources non verbales qu'il peut mobiliser à cette occasion. Si nous connaissons les propriétés démarcatives du geste, nous pouvons nous demander qui, des enfants montrant de bonnes capacités linguistiques ou de ceux montrant des capacités moins avancées, fait usage de ces propriétés ? Y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant et son utilisation du geste démarcatif et ou pragmatique ? Nous apportons les réponses à ces questions dans la suite de ce travail (chapitres 4 et 5).

### 3.2.1.2. Emploi des anaphores et NLO

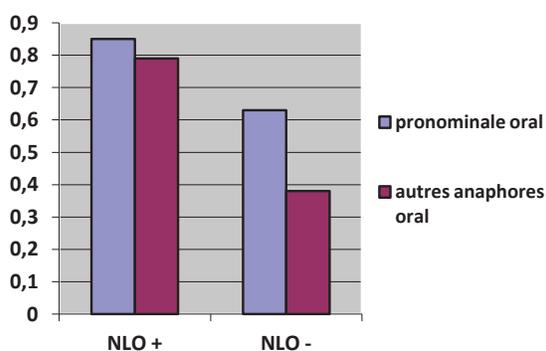
Les travaux de De Weck (1991) sur les récits écrits et conversationnels montrent qu'à partir de 8-9 ans, les outils anaphoriques sont utilisés progressivement : le pronom personnel, puis le relatif, puis le démonstratif ; pour l'anaphore nominale, l'enfant commence par utiliser la détermination définie et possessive. Vu l'âge des enfants interrogés, nous nous plaçons dans cette optique et pensons que les reprises anaphoriques sont majoritairement des pronominalisations plutôt que (re)nominalisations ou (re)déterminations.

Tableau et graphiques 16 et 17 : taux moyens d'anaphores par NLO et par modalité de production

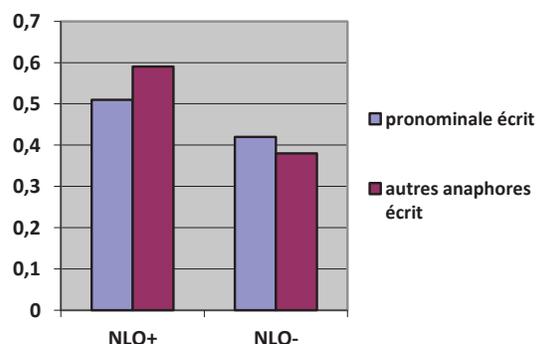
	NLO +	NLO -	Moyenne
Anaphore pronominale orale	0,85	0,63	0,74
Autres anaphores orales	0,79	0,38	0,58

	NLO +	NLO -	Moyenne
Anaphore pronominale écrite	0,51	0,42	0,46
Autres anaphores écrites	0,59	0,38	0,48

Taux moyens d'anaphores par NLO à l'oral



Taux moyens d'anaphores par NLO à l'écrit



Selon les tableaux N° 16 et 17 nous relevons une nette variation du NLO sur l'emploi des anaphores. Pour les pronominales, cette variation est aussi bien à l'oral ( $F(1,39) = 7.24, p < .01$ ) qu'à l'écrit ( $F(1,39) = 5.82, p < .02$ ), tandis que pour les autres anaphores, elle vaut uniquement à l'oral ( $F(1,39) = 9.24, p < .004$ ). Cela signifie que les enfants ayant un bon niveau linguistique emploient - que ce soit à l'oral ou à l'écrit - davantage d'anaphores pronominales que leurs pairs ayant un moins bon niveau, mais qu'ils sont aussi en mesure de diversifier - uniquement

à l'oral - les autres anaphores mieux que leurs pairs. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que la maîtrise des fonctionnements anaphoriques reste tardive et progressive. En effet, il n'est pas exclu de penser que l'emploi des anaphores pronominales dans les récits enfantins, oraux comme écrits, diminue progressivement à mesure que l'âge, ou plus précisément le niveau linguistique de l'enfant, augmente au profit d'une diversification dans l'emploi des anaphores (nom, déterminant), puisque cela a déjà été montré dans textes informatifs et argumentatifs (Schneuwly, 1988). Une étude développementale de Hickmann et Schneider (1993) montre que si les enfants à l'âge de 7 ans détectent des anomalies d'emploi de déterminants défini et indéfini sans pouvoir expliquer leur provenance, il faut attendre l'âge de 10 ans pour qu'ils puissent juger le caractère inapproprié de certains déterminants.

Si l'emploi des anaphores dans les récits enfantins s'amplifie avec l'âge ((Decool-Mercier, 2008 ; Allard, 2004) ou avec le niveau langagier de l'enfant (Megherbi et Ehrlich, 2004), la capacité à gérer la référence dans le discours peut être appréhendée dans l'élaboration des chaînes anaphoriques (Charolles et Schnedecker, 1993), Schnedecker (1995) et Schnedecker et Corblin (2005), Fantazi (2009b). A cet égard, l'étude qualitative a permis de montrer que les chaînes anaphoriques ne se forment pas de la même manière chez les enfants montrant de bonnes capacités linguistiques et chez ceux montrant des capacités moins avancées.

Au plan linguistique, nous avons relevé chez les premiers, bien que cela reste rare, des anaphores dites « infidèles » (Lundquist, 2005, 239), où le personnage principal subit, tout au long du récit, une série de changements dans la désignation de son identité ou encore des reprises anaphoriques qui se font par variation du lexique, comme en témoigne l'exemple suivant :

Ex. d'anaphore infidèle : une maman couvre son œuf...  
 ... après **Poisillon** atterrit dans la maison de Jerry

Au plan non linguistique, nous connaissons les propriétés anaphoriques du geste. Mais qui, des enfants montrant de bonnes capacités linguistiques ou de ceux montrant des capacités moins avancées, fait usage de ces propriétés ? Y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant et son utilisation du geste représentationnel anaphorique ? Nous répondons à ces questions dans le chapitre 5

### 3.2.2. Performances narratives et capacités linguistiques

Bien que les conditions de passation et d'observation soient identiques pour tous les enfants, certains parmi eux ne restituent pas certains éléments narratifs. Cela est-il lié à des raisons de concentration, de mémorisation... ? Certes, cette question relève de la problématique des différences individuelles mais elle mérite tout de même d'être analysée au regard du niveau linguistique de l'enfant.

#### 3.2.2.1. Traitement des épisodes et NLO

Comme nous l'avons vu précédemment, les récits oraux sont plus longs, en termes de traitement des épisodes, que les récits écrits. Mais, ce résultat est-il vrai quel que soit le niveau linguistique de l'enfant ? Voici quelques données quantifiées.

Tableaux N°18 et 19 : nombres moyens de traitement en épisodes par NLO

Episodes	Nb Micro-Episodes	NLO+	NLO-	Moyennes
A	9	14,58	6,55	<b>10,56</b>
B	11	10,84	8,50	<b>9,67</b>
C	6	7,21	5,75	<b>6,48</b>
D	15	24,16	26,30	<b>25,23</b>
E	3	8,33	2,09	<b>5,21</b>
Moyenne	/	13,02	9,84	<b>11,43</b>

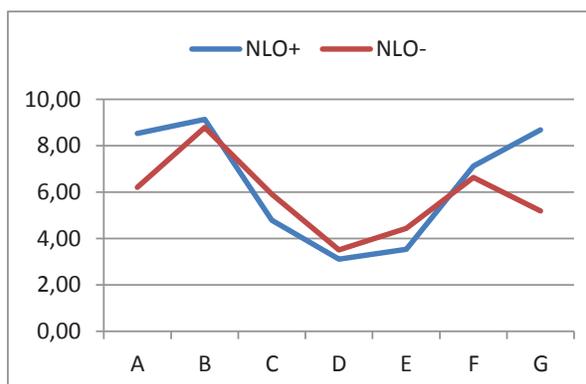
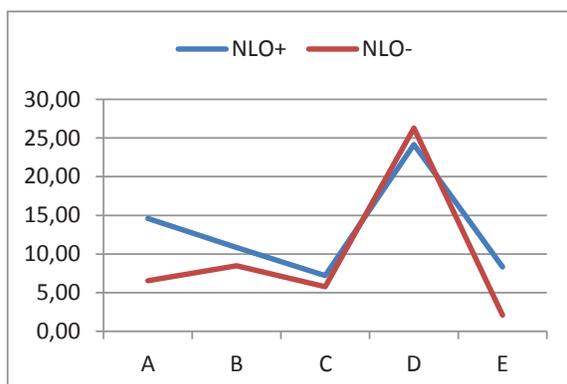
*Nb moyens d'épisodes dans RW&G*

Episodes	Nb Micro-Episodes	NLO+	NLO-	Moyennes
A	8	8,53	6,21	<b>7,37</b>
B	8	9,14	8,79	<b>8,97</b>
C	4	4,79	5,92	<b>5,35</b>
D	7	3,11	3,52	<b>3,31</b>
E	7	3,54	4,44	<b>3,99</b>
F	11	7,13	6,63	<b>6,88</b>
G	9	8,68	5,19	<b>6,93</b>
Moyenne	/	6,42	5,81	<b>6,11</b>

*Nb moyens d'épisodes dans RT&J*

Ainsi, nous pouvons représenter cela :

Graphiques N°18 et 19 : nombres moyens de traitement d'épisodes par NLO



*Nombres moyens des rappels d'épisodes dans RW&G*    *Nombres moyens des rappels d'épisodes dans RT&J*

Selon ces graphiques, il semble qu'il y ait une variation dans le traitement des épisodes liée au NLO. Dans les deux tâches narratives, les enfants ayant un niveau linguistique élevé traitent

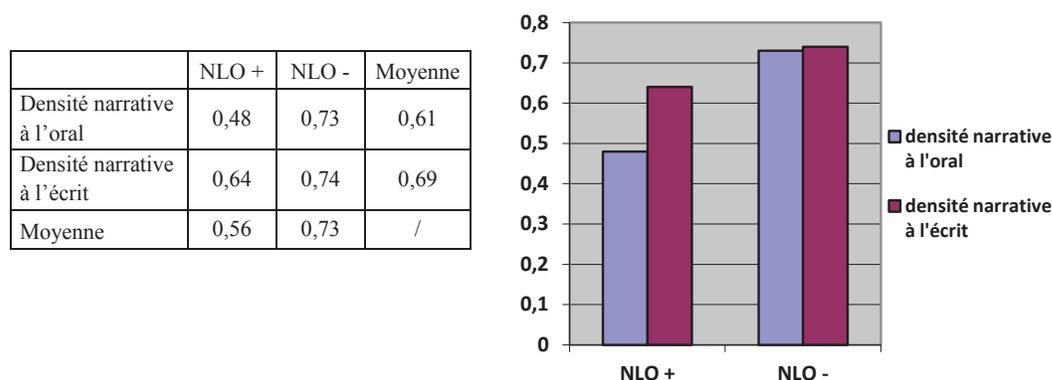
davantage l'ouverture et la clôture de l'histoire (épisodes A et E dans le récit de situations et A et G dans le récit d'actions). Ces enfants en étant les plus âgés, semblent déjà acquérir des habilités de cadrage discursif leur permettant de situer l'activité narrative à l'intérieur de l'activité discursive. Mais, ces habilités de cadrage discursif devront se manifester aussi à travers d'autres moyens sémiotiques, en particulier la gestualité à l'oral, puisque nous savons que cette gestualité a des fonctions à la fois de représentation et de métadiscours. C'est ce que nous allons voir plus loin dans l'étude qualitative (chapitre 5).

### 3.2.2.2. Densité narrative et NLO

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, les propositions du récit codées comme identiques ou se rapprochant des éléments de la trame narrative sont, en moyenne, plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral. Suite à ce résultat, nous avons voulu voir si cette différence entre l'oral et l'écrit était liée ou non au NLO.

Le tableau N°20 ci-dessous indique les taux de densité narrative à l'oral et à l'écrit selon que le score NLO est élevé ou faible. Pour rappel : la densité narrative est obtenue en divisant le nombre de propositions narratives -y compris les propositions redondantes- par le nombre total de propositions verbales (narratives et non narratives).

Tableau et graphique N°20 : taux de la densité narrative par modalité de production et NLO



Les analyses de variance montrent qu'il y a un effet du NLO à l'oral ( $F(1,39)=15,96$ ,  $p<.0001$ ) comme à l'écrit ( $F(1,39)=11,21$ ,  $p<.002$ ). Ainsi que l'illustre le graphe, les récits des enfants ayant un moins bon niveau linguistique sont denses en termes d'informations narratives bien plus que ceux de leurs pairs ayant un bon niveau linguistique, tant à l'oral (0,73 contre 0,48 par proposition), qu'à l'écrit (0,74 contre 0,64 par proposition). Cette donnée renforce le résultat précédent concernant l'effet de la modalité et l'accentue en outre en direction des enfants ayant de bonnes compétences linguistiques. La densité narrative est moins forte à l'oral qu'à l'écrit et s'accentue chez l'enfant ayant un bon niveau linguistique. Celui-ci se focalise sur l'histoire proprement dite à l'écrit, tandis qu'il se positionne moins en narrateur et utilise plus de métadiscours à l'oral.

Même si nous savons qu'il s'agit d'une relation négative, nous ignorons cependant son intensité à l'oral et à l'écrit. Des tests de corrélation révèlent que celle-ci est un peu plus forte à l'oral ( $r = -.54$ ) qu'à l'écrit ( $r = -.47$ ). Précisément, comme l'illustre parfaitement le graphe, un écart s'observe entre les taux de densité narrative à l'oral et à l'écrit chez les enfants à score élevé, et que cet écart est moins important chez les enfants à score moins élevé. Autrement dit, plus l'enfant a un bon niveau linguistique, moins son récit compte, en proportion, de propositions à contenu narratif, et cela est vrai davantage à l'écrit qu'à l'oral (cf. coefficients de corrélation *supra*). Globalement, ce résultat va dans le sens de ce que nous avons montré dans le premier sous chapitre (point 3.1.2.2), puisque nous avons relevé plus de propositions narratives à l'écrit qu'à l'oral. Avec ce graphe, nous savons maintenant que cela est vrai uniquement pour les enfants à score élevé.

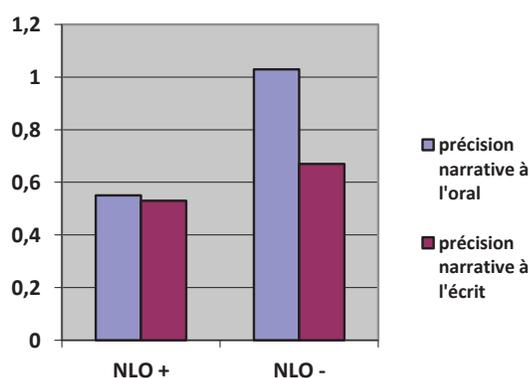
### 3.2.2.3. Précision narrative et NLO

Intéressons-nous à la précision narrative. Nous avons relevé précédemment (section 3.1.2.3), que la précision narrative est plus importante à l'oral qu'à l'écrit (0,72 contre 0,56). Mais, ce résultat est-il vrai quel que soit le niveau linguistique oral de l'enfant ?

Le tableau N°21 ci-dessous indique la précision narrative à l'oral et à l'écrit selon que le score NLO est élevé ou faible. Pour rappel : la précision narrative est obtenue en divisant le nombre de propositions narratives non redondantes par le nombre de propositions théoriques (i.e. micro-épisodes préalablement définis)

Tableau et graphique N°21 : taux de précision narrative par modalité de production et NLO

	NLO +	NLO -	Moyenne
Précision narrative à l'oral	0,55	1,03	0,79
Précision narrative à l'écrit	0,53	0,67	0,60
Moyenne	0,54	0,85	/



Malgré le fait que le tableau 21 indique une différence (0,54 contre 0,85) entre les taux de précision narrative entre les enfants à score élevé et moins élevé de NLO, les analyses de variance ne montrent aucun lien significatif. En revanche, si nous nous référons au graphique N°21 ci-dessus et en complément du résultat précédent (section 3.1.2.3), nous pouvons dire que, seuls les enfants à score moins élevé détaillent leurs récits oraux plus qu'ils ne le font pour leurs récits écrits. Inversement, si les enfants à score élevé de NLO détaillent moins leurs récits et en tous cas dans des proportions identiques à l'oral et à l'écrit, c'est en raison, peut-être, de leur conduite narrative qui serait liée moins aux facteurs situationnels et énonciatifs qu'aux facteurs discursifs et pragmatiques. Les capacités cognitives de

distanciation par rapport au contexte (comprendre les attentes du destinataire du récit indépendamment de la modalité de production) semblent en place pour ces enfants. Autrement dit, l'enfant de bon niveau linguistique semble bien conscient de l'importance des commentaires et du métadiscours dans la réception de son message, qu'il soit oral ou écrit, au point qu'il sacrifie certains éléments jugés secondaires dans la trame narrative (moins de précision narrative) au profit de l'insertion de commentaires et d'une prise à distance par rapport au récit.

### 3.2.3. Perspectives narratives et capacités linguistiques

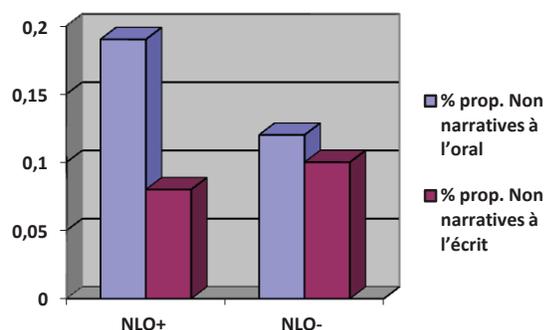
Nous avons vu précédemment que quelle que soit la modalité de production, les actes de langage semblent se concentrer autour de l'acte de raconter (propositions narratives), mais nous vu aussi qu'il y avait des propositions non narratives variables en nombre d'un enfant à l'autre. Maintenant, ce nombre variable de propositions non narratives est-il lié au niveau linguistique oral de l'enfant ? C'est ce que nous allons voir à présent.

#### 3.2.3.1. Modalités pragmatiques

Voici les résultats sur l'ensemble du corpus :

Tableau et graphique N°22 : pourcentages des propositions non narratives par modalité de production et NLO

	NLO+	NLO-	Moyenne
% prop. Non narratives à l'oral	0,19	0,12	0,16
% prop. Non narratives à l'écrit	0,08	0,10	0,09
Somme	0,27	0,22	/



Malgré le fait que le tableau 22 indique une différence entre les pourcentages des propositions non narratives des enfants à score élevé et des enfants à score moins élevé de NLO (0,27 contre 0,22), les analyses de variance ne montrent aucun lien significatif. En revanche, si nous nous référons au graphique N°22 ci-dessus et en complément du résultat précédent (point, 3.1.4.1), nous pouvons dire que, seuls les enfants montrant de bonnes compétences linguistiques emploient davantage de commentaires et métadiscours à l'oral. Ce résultat vient confirmer les données précédentes sur la densité et précision narrative des enfants ayant de bonnes compétences linguistiques, mais il ouvre aussi des questions tout à fait originales. Précisément, d'un point de vue non linguistique, nous connaissons les propriétés pragmatiques du geste. Mais qui, des enfants montrant de bonnes capacités linguistiques ou de ceux montrant des capacités moins avancées, fait usage de ces propriétés ? Y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant et son utilisation du geste pragmatique et de cadrage discursif ? Nous répondons à ces questions dans le chapitre 5

## ✓ **Bilan concernant les relations entre les capacités linguistiques et les performances narratives**

Voici un rappel des principaux résultats concernant l'effet des capacités linguistiques sur la prestation narrative.

D'abord, en ce qui concerne la répartition des outils de la cohésion textuelle (connecteurs et anaphores) selon le niveau linguistique oral des enfants, nous avons observé ceci. Le NLO a un impact sur l'emploi des connecteurs notamment logico-argumentatifs, à l'oral comme à l'écrit. Précisément les analyses de corrélation ont révélées le fait suivant : plus l'enfant a un score élevé plus il produit de connecteurs logico-argumentatifs à l'oral mais aussi à l'écrit. Cela montre que la capacité de produire le langage organisé en discours est une capacité textuelle qui va au-delà de la modalité de production. Du côté des anaphores. Nous avons vu que l'emploi des anaphores pronominales dans les récits enfantins, oraux comme écrits, diminue progressivement à mesure que l'âge, ou plus précisément le niveau linguistique de l'enfant, augmente au profit d'une diversification dans leurs emplois (nom, déterminant).

Toutefois, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment certains connecteurs et anaphores seront d'autant plus importants qu'ils sont verbalisés au même moment que l'enfant réalise des gestes démarcatifs ou anaphoriques. Cela ouvre bien entendu des questions tout à fait originales. Par exemple, y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant et son utilisation du geste démarcatifs ? Anaphorique ? Ou encore y a-t-il un lien entre son niveau linguistique et l'emploi de la ponctuation à valeur de cohésion narrative ? Ce sont autant de questions qui nous intéressent dans la mesure où nous envisageons la prestation narrative dans sa multimodalité. Nous répondons à ces questions dans le chapitre 5

Ensuite, nous avons vu que les variations de la teneur des informations exprimées dans le récit étaient sensibles à la compétence linguistique de l'enfant. Des variations relevées aussi bien au niveau de la mise en mot des épisodes constituant l'histoire qu'au niveau de la densité ou encore de la précision narrative. Ainsi, dans les deux tâches narratives, les enfants ayant un niveau linguistique élevé traitent davantage l'ouverture et la clôture de l'histoire. Ces enfants en étant les plus âgés, semblent déjà acquérir des habiletés de cadrage discursif leur permettant de situer l'activité narrative au sein de l'activité discursive. D'autre part, il apparait que la densité narrative est moins forte à l'oral qu'à l'écrit et s'accroît chez l'enfant de bon niveau linguistique. Celui-ci se focalise sur l'histoire proprement dite à l'écrit, tandis qu'il se positionne moins en narrateur et utilise plus du métadiscours à l'oral. En ce sens, il semble bien conscient de l'importance des commentaires et du métadiscours dans la réception de son message, qu'il soit oral ou écrit, au point qu'il sacrifie certains éléments jugés secondaires dans la trame narrative (moins de précision narrative) au profit de l'insertion de commentaires et d'une prise à distance par rapport au récit. Cependant, si les variations de la teneur des informations narratives s'expriment au plan linguistique, se manifestent-elles au plan non linguistique ? Et si oui qui, des enfants montrant de bonnes capacités linguistiques ou de ceux montrant des capacités moins avancées, expriment des informations narratives en faisant usage de ses ressources non verbales ? Y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant

et son utilisation du geste représentationnel ? Nous répondons à toutes ces questions dans le chapitre 5.

Enfin, pour les variations des séquences textuelles composant les récits oral et écrit (finalité pragmatique), nous n'avons pas noté de statistiques significatives, en revanche le pourcentage des propositions non narratives est bien plus important chez les enfants à score élevé que chez ceux à score moins élevé de NLO. Dit autrement, les enfants montrant de bonnes compétences linguistiques emploient davantage de commentaires et de métadiscours notamment à l'oral. Ce résultat vient confirmer les données précédentes sur la densité et précision narrative, mais il soulève aussi des questions relatives à la multimodalité. Par exemple, nous savons que la gestualité enfantine peut assurer des marquages séquentiels dans le discours notamment lors des changements de séquence narrative (récit vers le commentaire ou l'inverse). Mais qui, des enfants montrant de bonnes capacités linguistiques ou de ceux montrant des capacités moins avancées, fait usage de ces propriétés ? Y a-t-il un lien entre le niveau linguistique de l'enfant et son utilisation du geste pragmatique et de cadrage discursif ? Ou encore, y a-t-il un lien entre son niveau linguistique et l'emploi de la ponctuation à valeur de cadrage discursif ? Là aussi nous traitons ces questions dans le chapitre 5

Quoi qu'il en soit, toutes ces relations entre les capacités linguistiques et les performances narratives doivent s'analyser dans une optique multimodale, car il faut garder présent à l'esprit l'idée qu'une analyse purement linguistique et narrative ne peut être que partielle puisque le savoir faire narratif est composé aussi de gestes à l'oral et de ponctuation et mise en page à l'écrit. Dès lors, ces aspects, si importants, ne peuvent être ignorés dans la comparaison des récits. C'est ce que nous envisageons de traiter maintenant à travers l'étude des faits gestuels et scripturaux des récits. N'oublions pas de rappeler, au passage, qu'étant donné les variations avérées des aspects linguistiques et narratifs liées au niveau linguistique oral, nous ne pouvons ignorer le NLO en tant que variable de premier plan dans l'étude des aspects gestuels et scripturaux. Donc, nous poursuivons notre analyse en nous servant du niveau linguistique oral comme variable indépendante.

## 4. Etude quantitative des faits gestuels et de ponctuation des récits oraux et écrits

Venons-en à la problématique de cette étude portée par des interrogations sur la teneur des informations exprimées par le geste coverbal à l'oral et de la ponctuation à l'écrit. Avant toute chose, il faut savoir que geste et ponctuation sont inscrits dans les systèmes sémiotiques eux-mêmes de l'oral et de l'écrit et pour cette raison ne peuvent être directement comparés. La ponctuation est obligatoire à l'écrit, et il y a au minimum un point par phrase (même si cela n'est pas aussi systématique dans le récit enfantin), alors que la gestualité est une idiosyncrasie qui peut être employée, mais qui n'est pas obligatoire !

A partir de là, comment pouvons-nous comparer ces deux objets de nature différente (geste et ponctuation)? Pour répondre à cette question, nous examinons le geste et la ponctuation là où ils ont des points en commun dans le récit et nous signalons là où ils se différencient et ce, afin d'apprécier les variations liées à la modalité et secondairement au niveau de compétence linguistique. Pour cela, nous disposons de deux entrées principales : relation et fonction. Nous étudions les fonctions que ces outils remplissent dans le discours narratif ainsi que les relations qu'ils entretiennent avec le message linguistique.

Bien entendu, une étude purement quantitative de ces moyens sémiotiques, ne nous apprend pas grand-chose mais il importe néanmoins d'avoir une idée d'ensemble sur leurs fréquences dans notre corpus, pour donner une orientation à notre étude qualitative.

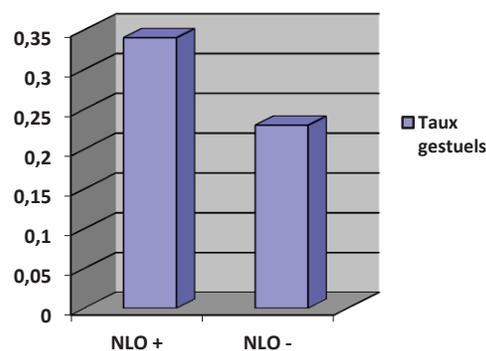
### 4.1. Faits gestuels des récits oraux

Dans cette section, nous nous intéressons à la fonction des gestes et à la relation que ces gestes entretiennent avec le message verbal. Avant cela, voici les fréquences d'emploi de ces moyens sémiotiques sur les corpus oral

Tableau N°23 taux moyens de gestes par NLO

	NLO +	NLO -	Moyenne
Taux gestuels	0,34	0,23	0,29

Graphique N°23 taux moyens de production gestuelle par proposition et par NLO



Que nous dit ce graphe sur l'emploi de la gestualité enfantine dans une tâche de récit ? Que les enfants utilisent leurs ressources non verbales en moyenne, d'un geste coverbal à l'oral toutes les trois propositions (0,29 geste par proposition orale). Mais si l'on regarde de plus près, notamment sur le plan du NLO, il semble qu'à l'instar de la production linguistique, les productions de gestes sont sensibles au niveau linguistique de l'enfant : les enfants présentant de meilleures capacités linguistiques font davantage de gestes à l'oral. Cela peut être expliqué par une complexification du langage oral des enfants à score élevé de NLO, car ce sont aussi les plus âgés. En effet, le graphe ci-dessus est fait à partir des taux de gestes par propositions, mais les données brutes montrent qu'il y a plus de gestes quand les verbalisations sont plus longues à l'oral. Des études développementales et multimodales (e.g. Colletta, Pellenq et Guidetti, 2010) montrent que le discours enfantin à l'oral évolue avec l'âge, au plan verbal comme au plan gestuel.

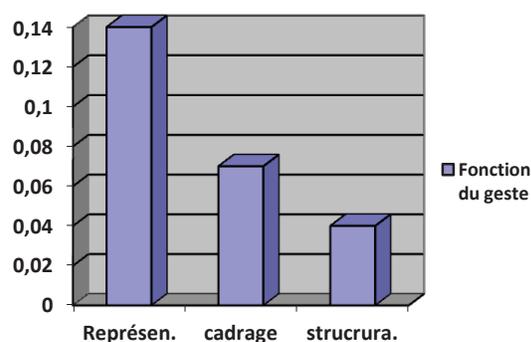
#### 4.1.1. Fonctions des gestes

Les gestes coverbaux dans le récit parlé remplissent généralement trois fonctions principales : la fonction représentationnelle (représenter, illustrer, symboliser des personnages, actions, et événements de l'histoire), la fonction de cadrage du récit (insertion du récit dans un flux conversationnel), la fonction de structuration narrative (segmenter les constituants du récit et les intégrer au niveau textuel). Voyons comment se répartissent ces fonctions dans le récit enfantin :

Tableau N°24 : taux moyens de fonctions du geste

	Représenta.	cadrage	Structura
Fonction du geste	0,14	0,07	0,04

Graphique N°24 : taux moyens de fonctions du geste



Ces fonctions sont intéressantes à analyser car elles montrent que le geste occupe une place non négligeable dans le discours narratif enfantin à l'oral. Voyons plus en détail ce dont il s'agit :

- Pour ce qui est de la fonction représentationnelle de la gestualité, il s'agit précisément de la mimogestualité représentationnelle, qui est au service de la représentation des événements et des personnages. Ce genre de mimogestualité fait apparaître la fonction représentationnelle dans le discours narratif enfantin comme un signe de symbolisation de la réalité et de distanciation par rapport à elle.

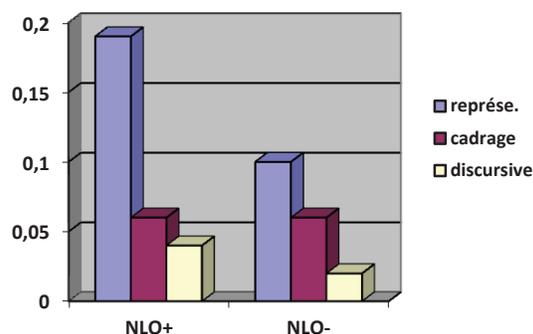
- La fonction de cadrage discursif ou pragmatique est souvent associée aux gestes de cadrage réalisés pendant le récit pour exprimer un changement discursif ou un passage du récit vers le commentaire ou l'inverse. Mais elle est aussi associée à la mimogestualité de cadrage. Celle-ci correspond aux mimiques du locuteur non pas lorsqu'il joue un personnage, mais lorsqu'il doute, s'étonne, sourit de ce qu'il raconte, ou lorsqu'il accentue certains propos. Ces moyens non verbaux contribuent donc à donner de la profondeur à la perspective narrative du jeune narrateur et renseignent assez généralement sur sa capacité cognitive de décentration et de prise en compte de la perspective d'autrui dans la communication. Dans une visée multimodale, ces moyens non verbaux sont à mettre en lien avec les moyens verbaux (actes de langage) vus précédemment.
- Enfin, la fonction de structuration discursive dans le récit enfantin est assurée à l'oral par des gestes de cohésion ou de structuration narrative (gestes accompagnant des connecteurs ou des anaphores). Ils sont au service de la segmentation du discours au niveau séquentiel et de son intégration au niveau textuel. Ces moyens non verbaux contribuent à rendre le récit plus cohésif textuellement et renseignent assez généralement sur la capacité de l'enfant de produire du langage organisé en discours. Et comme la production du langage narratif est multimodale, il est intéressant de mettre en lien ces moyens non verbaux (gestes de structuration) avec les moyens verbaux (connecteurs et anaphores) abordés précédemment.

Ces fonctions de gestes co-verbaux varient-elles selon le score NLO ?

Tableau N°25 : taux moyens de fonctions du geste par NLO

	NLO+	NLO-	Moyenne
Fonction repréSENTA.	0,19	0,10	0,14
Fonction de cadrage	0,06	0,06	0,07
Fonction discursive	0,04	0,02	0,04

Graphique N°25 : taux moyens de fonctions du geste par NLO



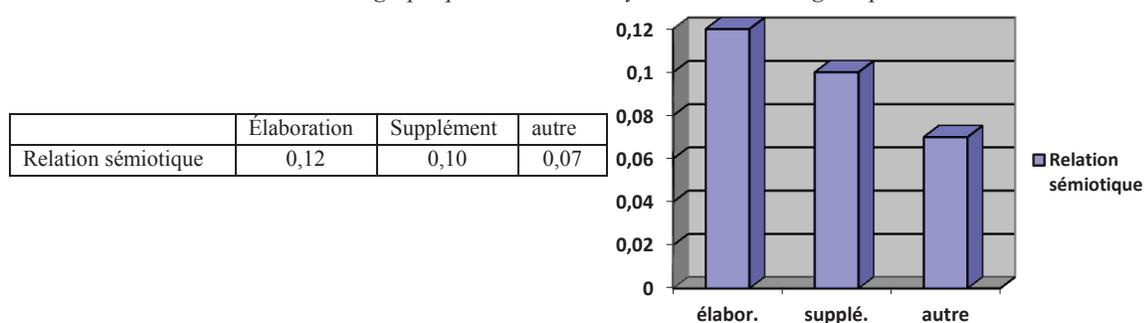
- Pour la fonction représentationnelle, il apparaît que les enfants avec de bonnes capacités linguistiques, font deux fois plus de gestes représentationnels que leurs pairs avec moins bonnes capacités linguistiques. Comme on l'a souligné dans la section précédente, les enfants à score élevé de NLO, sont aussi les enfants les plus âgés. Cela consolide l'idée que les coverbaux enfantins loin de régresser, se transforment et continuent à se développer avec l'âge tout au long de l'enfance (Colletta, 2004 ; Gullberg, de Bot & Volterra, 2008). Ils passent d'un usage simple : déictique, à un

- usage beaucoup plus diversifié : iconique et référentiel via l'emploi de gestes métaphoriques et de désignation endophorique (McNeill, 1992 ; Colletta, 2004).
- Pour la fonction de cadrage, les enfants à score élevé ne semblent pas se différencier des enfants à score moins élevé quant à l'emploi des gestes pragmatiques permettant le passage du récit au commentaire ou l'inverse, ou encore, l'expression des états internes. D'une manière générale, les habilités pragmatiques de cadrage de l'activité discursive semblent déjà en place quel que soit le niveau linguistique oral de l'enfant à un âge coïncidant avec la fin de l'école primaire.
  - Pour la fonction de structuration discursive, à l'oral ; les enfants à score élevé font des gestes à valeur discursive (gestes anaphoriques et démarcatifs confondus) deux fois plus que leurs pairs à score faible (0,04 contre 0,02 par proposition). Ce résultat confirme l'idée que chez les enfants à score élevé, les plus âgés, la capacité à produire des récits cohésifs est déjà en place et se manifeste bien à l'oral.

#### 4.1.2. Relations geste-parole

Nous savons que le geste peut préciser le message linguistique grâce à ses propriétés sémiotiques : illustration, iconicité, désignation, métaphore... Il illustre le message linguistique, le complète, l'enrichit même dans certains cas en apportant une information supplémentaire. A partir des données quantifiées des trois classes de relations liant le geste à la parole : relation d'élaboration, de supplément et autres (cette dernière regroupe : complément, redondance, substitution, contradiction), nous avons voulu savoir quelle relation sémiotique les enfants privilégient entre le geste et la parole.

Tableau et graphique N°26 taux moyens des relations geste/parole



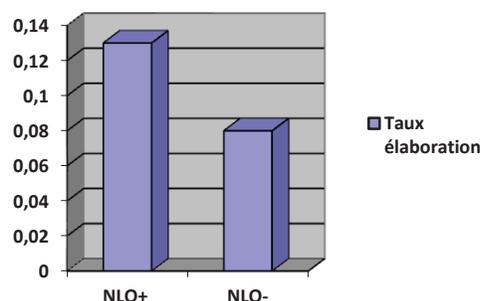
Les tableaux de données brutes sont indiqués en annexe 12

Selon le graphique N26, la relation d'élaboration est la plus sollicitée. Rappelons-nous, il y a une relation sémiotique du type élaboration entre le message gestuel et le message verbal, quand l'information apportée par le geste n'ajoute aucune information à celle apportée par la parole, mais la précise. En ce sens, le comportement gestuel de l'enfant prépare et élabore son comportement verbal, non pas par un ajout quantitatif d'informations (relation de

redondance), mais par une précision qualitative d'informations. D'autres parts, les variations de ces relations sémiotiques à l'oral sont-elles liées au NLO ?

Tableau N°27 : taux de la relation élaboration par NLO

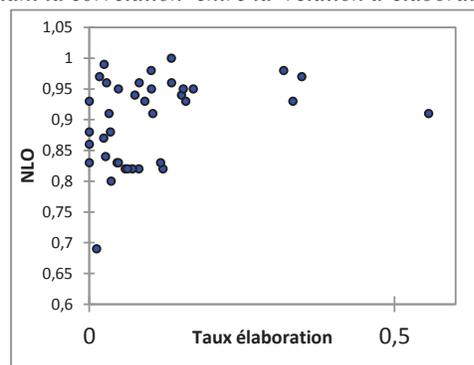
	NLO+	NLO-	Moyenne
Taux élaboration	0,13	0,08	0,118



Les analyses de variances montrent que seule la relation d'élaboration est sensible à l'effet du NLO ( $F(1,39)=7.98, p<.007$ ). Cela signifie comme l'illustre le nuage de point ci-dessous, que plus l'enfant a un score élevé de NLO, plus ses gestes élaborent son message verbal. Il convient toutefois de relativiser ce résultat car cette relation n'est pas linéaire et le coefficient de corrélation n'est que de ( $r=.41$ ).

Graphique N°28 : nuage de points représentant la corrélation entre la relation d'élaboration et NLO

Bien que ces propriétés sémiotiques en font une forme d'expression globale et synthétique, il est possible de retrouver dans la gestualité enfantine, un processus de symbolisation, tant pour les gestes du concret que pour les gestes de l'abstrait

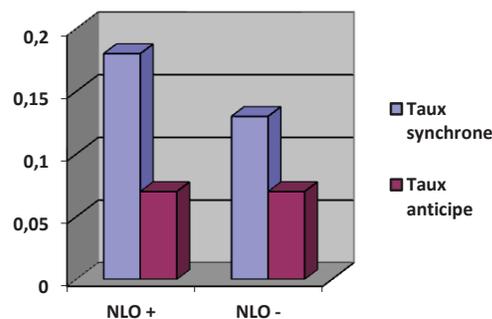


Nous pouvons encore interroger ces relations entre gestes et parole sous un autre angle. Les travaux de Kendon (1972) sur la gestualité coverbale ont montré qu'il y a aussi une complémentarité temporelle entre le geste et la parole. Ainsi, nous pouvons représenter ces relations sur notre corpus de la manière suivante :

Tableau N°29 : taux moyens de relations temporelles entre geste et parole par NLO

	NLO +	NLO -	Moyenne
Taux synchrone	0,18	0,13	0,16
Taux anticipe	0,07	0,07	0,07

Graphique N°29 : taux moyens de relations temporelles entre geste et parole par NLO



Il faut savoir que la complémentarité entre le geste et la parole dans le récit oral, est avant tout de nature sémantique. Nous avons exclu la catégorie des gestes qui suivent la parole car ils sont presque inexistantes, en revanche comme l'illustre le graphe N29, le geste est synchrone avec la parole plus qu'il l'anticipe. Ce résultat entérine ceux de Ferré (2010) et de Kunene (2010). D'une manière générale, ce résultat va dans le sens des observations de Kendon (1972) puisqu'il consolide l'idée qu'en se produisant en même temps que la parole, le geste forme avec celle-ci une même unité sémantique. Rappelons-nous, le geste est synchrone avec la parole quand le moment de réalisation du stroke du geste survient pendant le temps de l'articulation du segment de parole correspondant.

Sur le plan du NLO, les relations temporelles du geste avec la parole du type : synchrone et anticipe ne semble pas liées au NLO. Les analyses statistiques ne sont pas significatives. Cette synchronité geste-parole semble donc liée plus à une expressivité idiosyncrasique des enfants qu'à leurs compétences linguistiques.

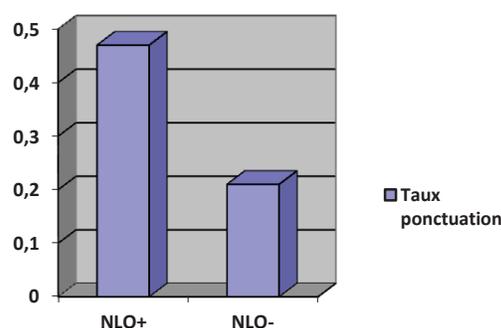
## 4.2. Ponctuation dans les récits écrits

Dans cette section, nous nous intéressons à la fonction des signes de ponctuation et aux relations que ces signes entretiennent avec le message linguistique. Avant cela, voici les fréquences d'emploi de ces moyens sémiotiques sur les corpus écrit

Tableau N°30 : taux moyens des signes de ponctuation par NLO

	NLO+	NLO-	Moyenne
Taux ponctuation	0,47	0,21	0,34

Graphique N°30 : taux moyens des signes de ponctuation par proposition et par NLO



Que nous dit ce graphe en termes d'emploi des signes de ponctuation dans les récits écrits ? Que les enfants utilisent en moyenne un signe de ponctuation à l'écrit toutes les trois propositions (0,34 signe de ponctuation par proposition écrite). Il faut cependant rappeler que les données brutes montrent qu'une phrase à l'écrit compte en moyenne entre deux à trois propositions. Comme le montre l'exemple suivant, le point met un terme à une phrase comportant deux propositions :

[...] il y a le mouton qui veut sortir. Après le chauffeur [...]

Sur le plan du NLO, il semble qu'à l'instar de la production linguistique, les productions de signes de ponctuation sont sensibles au niveau linguistique de l'enfant : les enfants présentant de meilleures capacités linguistiques utilisent davantage de ponctuation à l'écrit ! Cela est d'autant plus intéressant que ce sont ces mêmes enfants qui font le plus de gestes à l'oral (vu dans les sections précédentes). Ce résultat conforte donc l'idée d'une complexification du langage oral et écrit des enfants montrant de bonnes compétences linguistiques étant donné que ce sont les plus âgés. Les données brutes montrent qu'il y a plus de ponctuation et de gestes quand les verbalisations sont plus longues à l'écrit et à l'oral.

Mais le facteur âge peut aussi expliquer une certaine appropriation du système de la ponctuation. Bien que réalisée sur des textes descriptifs et argumentatifs, l'étude de Schneuwly (1988) a révélé une augmentation remarquable de la ponctuation (point et virgule notamment) selon l'âge des enfants, 10, 12 et 14 ans. D'autre part, nous savons que les enfants découvrent l'utilité des signes de ponctuation généralement entre l'âge de 10 et 12 ans (Passerault, 1991). On peut donc penser que les enfants à score élevé, qui sont un peu plus âgés (10.5, 11, 11.5 ans) que leurs pairs (9, 9.5, 10 ans), assimilent et utilisent les signes de ponctuation mieux que ceux-ci.

Comme nous l'avons fait pour les gestes coverbaux, nous allons maintenant étudier les fonctions que la ponctuation remplit dans le discours narratif ainsi que les relations qu'elle entretient avec le message linguistique.

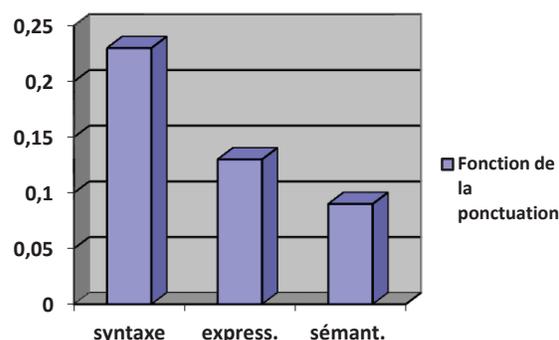
#### 4.2.1. Fonctions de la ponctuation

Les signes de ponctuation à l'écrit remplissent généralement trois fonctions. La fonction syntaxique, la fonction expressive et la fonction sémantique. Pour mieux comprendre ce dont il s'agit, il convient d'examiner dans le détail chacune de ces fonctions. Mais avant cela voyons leurs répartitions sur le corpus écrit.

Tableau N°31 : taux moyens de fonctions de la ponctuation

	syntaxique	expressif	sémantique
Fonction de la ponctuation	0,23	0,13	0,09

Graphique N°31 : taux moyens de fonctions de la ponctuation



Ces fonctions sont intéressantes à analyser car elles montrent que les signes de ponctuation occupent une place de premier plan dans le discours narratif enfantin à l'écrit. Voyons plus en détail ce dont il s'agit :

- La fonction syntaxique dans le récit enfantin est assurée à l'écrit par une ponctuation à valeur de structuration marquant tantôt une segmentation des unités composant le récit, tantôt une liaison de ces unités au niveau inter-phrastique. Ces signes de ponctuation, généralement le point et la virgule, contribuent à donner de la cohésion textuelle au récit et renseignent assez généralement sur la capacité de l'enfant de produire du langage organisé en discours. Il serait intéressant de mettre en lien la ponctuation avec les connecteurs et les anaphores abordés précédemment.
- La fonction expressive dans le discours narratif est assurée à l'écrit par des signes de ponctuation à valeur expressive (signes d'interrogation, d'exclamation, trois points de suspension, guillemets, etc.). Ces moyens sémiographiques font apparaître la fonction expressive dans le discours narratif enfantin comme participant à la teneur des informations exprimées puisque ces moyens donnent du relief aux unités linguistiques (phrases) par une variation de l'intonation notamment dans l'expression des propos rapportés, la gestion des pauses ainsi que l'accentuation de syllabes, syntagmes.
- La fonction pragmatique ou de cadrage de la ponctuation est tout à fait indispensable pour la compréhension du message narratif par le lecteur (ici, les signes sémiographiques employés sont généralement expressifs : point d'interrogation,

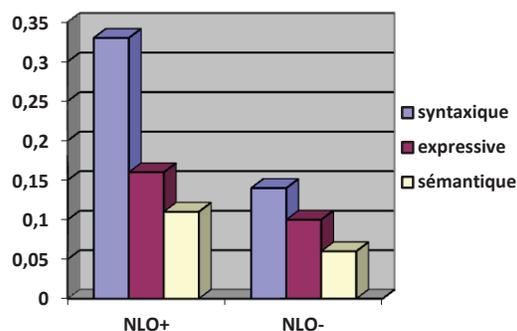
exclamation, etc.). La ponctuation pragmatique va au-delà de l'expressivité puisqu'elle laisse transparaître les intentions communicatives de l'apprenti-scripteur. Cette ponctuation contribue donc à donner de la profondeur à la perspective narrative du jeune scripteur et renseigne assez généralement sur sa capacité cognitive de décentration et de prise en compte de la perspective d'autrui dans la communication.

Ces fonctions de la ponctuation varient-elles selon le score NLO ?

Tableau N°32 : taux moyens de fonctions de la ponctuation par NLO

	NLO+	NLO-	Moyenne
Fonction syntaxique	0,33	0,14	0,23
Fonction expressive	0,16	0,10	0,13
Fonction sémantique	0,11	0,06	0,09

Graphique N°32 : taux moyens de fonctions de la ponctuation par NLO



- Pour la fonction syntaxique, il apparaît que les enfants avec de bonnes capacités linguistiques, ponctuent (point et virgule confondus) à des fins de structuration textuelle deux fois plus (0,33 contre 0,14 par proposition) que leurs pairs avec moins bonnes capacités linguistiques. Ce résultat confirme l'idée que chez les enfants à score élevé, les plus âgés, la capacité à produire des récits cohésifs est déjà en place et se manifeste aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.
- Pour la fonction expressive, il semble que les enfants ayant un score élevé de NLO, emploient plus de ponctuation expressive (signes d'interrogation, d'exclamation, trois points de suspension, guillemets, etc.) que leurs pairs à score moins élevé. Comme on l'a souligné dans la section précédente, les enfants à score élevé de NLO, sont aussi les enfants les plus âgés. Ce résultat plaide en faveur de la thèse suivante : à mesure que les habiletés expressives de l'enfant à l'écrit se complexifient, les signes sémiographiques se diversifient. Et en termes de teneur des informations exprimées, ces signes véhiculent des informations de plus en plus subtiles.
- La ponctuation à valeur pragmatique (au sens où nous l'entendons ici, c'est-à-dire une ponctuation qui est chargée de sens en vue d'un enjeu socio-communicatif) est davantage utilisée chez les enfants montrant de bonnes capacités linguistiques que chez ceux montrant moins bonnes capacités linguistiques. Ce résultat s'inscrit dans une logique développementale du langage, puisque les relations du type syntaxique et expressif de la ponctuation avec l'énoncé sont acquises bien avant celles du type sémantique. Il est en effet, beaucoup plus simple pour l'enfant d'utiliser des signes de ponctuation pour éviter des répétitions, alléger le texte, marquer des pauses, etc., que

pour opérer des modifications de sens en incluant ou excluant un mot, tel le cas de la ponctuation sémantique.

#### 4.2.2. Relations ponctuation- parole

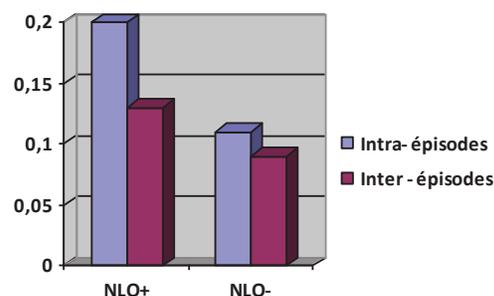
A l'exemple de la gestualité à l'oral, y a-t-il des relations de nature sémiotique entre la ponctuation et le message linguistique à l'écrit ? Dans n'importe quel traité sur la ponctuation, la question la plus étudiée est celle des fonctions de la ponctuation mais presque jamais celle de ses relations avec le message linguistique sous un angle sémiotique. Cela est peut-être justifié par le fait que la ponctuation n'a peut-être pas de propriétés sémiotiques, comparables à celles du geste, pour exprimer la quantité, la qualité, l'intensité, etc. Toutefois, la ponctuation possède une propriété de degré dans l'expression des relations. Précisément, les travaux de Fayol (1989) montrent que l'emplacement de la ponctuation dans le texte obéit à une logique d'empaquetage.

Ainsi, nous pouvons représenter ces relations sur notre corpus de la manière suivante (Le tableau des données brutes est indiqué en annexe 13) :

Tableau N°33 : taux moyens de signes de ponctuation par emplacement intra ou inter épisode et par NLO

	NLO+	NLO-	Moyenne
Intra- épisodes	0,20	0,11	0,15
Inter – épisodes	0,13	0,09	0,11

Graphique N°33 : taux moyens de signes de ponctuation par emplacement intra ou inter épisode et par NLO



A l'écrit, la ponctuation est utilisée aussi bien à l'intérieur des épisodes qu'entre épisodes. Contrairement aux résultats de Fayol (1989), nous n'avons pas noté une diminution de la ponctuation - en force et/ou en fréquence- au sein des épisodes. Même si elle apparaît effectivement à des emplacements bien déterminés dans le texte. Au-delà de son rôle de segmentation et de liaison (ou de cohésion textuelle, c'est ce que nous détaillerons plus loin dans l'étude qualitative), la ponctuation laisse transparaître une expression sémantique subtile quant à l'explicitation des relations entre les constituants.

Sur le plan du NLO, les enfants à score élevé de NLO ponctuent certes (0,13 signe par proposition) davantage entre épisodes qu'ils ne le font leur pairs à score faible (0,09 signe par proposition) ; mais, ils ponctuent aussi (0,20 signe par proposition) davantage à l'intérieur de ces épisodes que leurs pairs à score faible (0,11 signe par proposition). Ce résultat peut s'expliquer par le facteur âge. Selon Passerault (1991), ce n'est que vers l'âge de 14 ans, que la ponctuation manifeste véritablement une dimension textuelle. Les enfants de notre étude, âgés de 10-11 ans, ne semblent pas encore maîtriser l'utilisation des signes de ponctuation au niveau macro et micro textuel, même si des tendances commencent à se dessiner.

### 4.3. Comparaison geste-ponctuation

Comme nous l'avons soulevé au début de ce chapitre, en dépit du fait que le geste et la ponctuation ne peuvent être directement comparés, il existe néanmoins suffisamment de rapprochements pour que la question mérite d'être posée. Cela dit, si nous avons jugé opportun de mentionner ci-après ces possibles « rapprochements », c'est uniquement pour nous permettre de mesurer l'étendue et la richesse des conduites narratives enfantines. Pour cela, examinons ce qui est commun et ce qui ne l'est pas pour le geste et la ponctuation au niveau des fonctions comme au niveau des relations. Précisément, il s'agit d'étudier ici l'articulation de la gestualité sur le linguistique à l'oral, et de la ponctuation sur le linguistique à l'écrit : le geste, le signe de ponctuation viennent-ils suppléer ou non le mot linguistique, ou viennent-ils marquer une information qui n'apparaît pas au plan verbal ?

#### 4.3.1. Comparaison au niveau des fonctions

Nous savons que le geste remplit au moins les fonctions suivantes dans le discours : il participe à l'interactivité en face à face, à la construction référentielle et à la structuration du discours, au cadrage et à l'expressivité. Qu'en est-il de la ponctuation ? Si l'on exclut les deux premières fonctions que nous venons d'énumérer, la ponctuation semble assurer le reste des fonctions gestuelles. Elle structure le discours en le segmentant en unités et en les reliant au niveau textuel. Elle cadre le discours puisqu'elle remplit une fonction pragmatique tout à fait importante, en fournissant des indicateurs utiles pour la compréhension du lecteur. Elle participe enfin à l'expressivité du discours. Contentons-nous d'étudier les fonctions communes à ces ressources sémiotiques.

- Le geste et la ponctuation ont en commun une fonction **de structuration discursive**. Elle est assurée à l'oral par des gestes anaphoriques et démarcatifs et à l'écrit par des points et virgules. A l'oral comme à l'écrit, ces moyens à valeur de structuration marquent tantôt une segmentation des unités composant le récit, tantôt une liaison de ces unités au niveau inter-phrastique ou textuel. Ils contribuent ainsi, en complément avec le message linguistique, à rendre le récit plus cohésif textuellement et renseignent assez généralement sur la capacité de l'enfant de produire du langage organisé en discours.
- Le geste et la ponctuation ont également en commun une fonction **de cadrage discursif**. Elle est assurée à l'oral par des gestes de cadrage (mimiques du locuteur lorsqu'il doute, s'étonne, sourit de ce qu'il raconte, ou pour exprimer un passage du récit vers le commentaire ou l'inverse) et à l'écrit par des signes sémiographiques (point d'interrogation, exclamation, etc.). A l'oral comme l'écrit, ces moyens à valeur de cadrage permettent à l'enfant de se positionner en tant que narrateur et facilitent en retour la perception de son récit dans un contexte socio-communicatif. Ils précisent ainsi, en complément avec le message linguistique, le message narratif à destination de l'interlocuteur ou du lecteur. Ils permettent de donner de la profondeur à la perspective narrative du jeune narrateur et renseignent assez généralement sur sa capacité cognitive de décentration et de prise en compte de la perspective d'autrui dans la communication.

- Là où nous ne retrouvons pas de ressemblances fonctionnelles entre le geste et la ponctuation dans le récit enfantin, c'est au niveau de la **fonction représentationnelle** de la gestualité qui n'a pas d'équivalent à l'écrit. La **fonction expressive** de la ponctuation (signes d'interrogation, d'exclamation, trois points de suspension, guillemets, etc.) permet certes de donner du relief aux unités linguistiques (phrases) par une variation de l'intonation, mais elle n'est pas au service de la représentation des événements et des personnages comme c'est le cas de la mimogestualité représentationnelle qui est, rappelons-le, le signe de symbolisation de la réalité et une distanciation par rapport à elle.

#### **4.3.2. Comparaison au niveau des relations avec la parole**

Dans l'étude des faits gestuels, nous avons vu que le geste entretient des relations variées avec la parole. Grâce à ses propriétés sémiotiques, il illustre, complète, enrichit le message linguistique. Qu'en est-il de la ponctuation ? La ponctuation est, en réalité, un système conventionnel et standardisé et ressemble en cela, pour faire le parallèle, aux gestes culturels. Ici, il y a une différence cruciale entre les deux systèmes qu'il faut garder présent à l'esprit. Le geste coverbal permet de communiquer et de (se) représenter le monde. Par contre, la ponctuation, elle, ne permet pas de (se) représenter le monde.

Cette différence de représentation (des personnages, des événements, etc.) a-t-elle un impact sur la teneur des informations narratives exprimées dans les deux modalités ?

La réponse est oui ; car comme nous l'avons vu précédemment, rien que sur le plan linguistique, la précision narrative est en moyenne de 0,72 (taux de proposition narrative non redondante par proposition théorique) à l'oral contre 0,56 à l'écrit. Or, cet écart peut se creuser davantage en raison des propriétés représentationnelles des ressources corporelles déployées à l'oral.

Précisément, le tableau N°26 ci-dessous (vu déjà précédemment dans la section « 4.1.2 relation geste-parole ») révèle un fait tout à fait intéressant.

*Tableau N°26 taux moyens des relations geste/parole*

	Élaboration	Supplément	autre
Relation sémiotique	0,12	0,10	0,07

En effet, il ressort que le geste dans le récit parlé apporte en moyenne une information supplémentaire toute les dix propositions, ce qui augmente la précision narrative à l'oral, déjà bien supérieure comparativement à l'écrit sur le seul plan linguistique. Qu'avons-nous à l'écrit ? Quelle précision narrative apporte la ponctuation ? A ce niveau, la ponctuation ne peut pas apporter une information narrative supplémentaire et montre donc la nécessité de l'enfant scripteur de coder linguistiquement plus d'informations pour s'approcher de la densité informationnelle de l'oral.

## ✓ Bilan de l'étude quantitative

Le récit oral et le récit écrit sont deux objets langagiers forcément différents d'un point de vue sémiotique. L'étude inter-sémiotique montre que les différences sont essentiellement liées de aux systèmes oral et écrit eux-mêmes. Nous avons vu que le geste et la ponctuation peuvent être comparés à différents niveaux. Au niveau de leurs fonctions, ils ont en commun deux rôles principaux : structurer le récit (ex. geste anaphorique ou démarcatif à l'oral, point et virgule à l'écrit) et le cadrer (ex. changement postural pour signaler le passage du récit au commentaire ou l'inverse, emploi des parenthèses à l'écrit pour insérer un commentaire). En contre partie, nous avons vu aussi que la fonction représentationnelle de la gestualité n'a pas d'équivalent au même degré dans la ponctuation. La ponctuation semble être limitée comparativement au geste pour tout ce qui est représentation de l'univers narratif et construction référentielle. Au niveau de la relation, les résultats ont montré que le geste entretient des relations variées avec la parole. Grâce à ses propriétés sémiotiques, il illustre, complète, enrichit le message linguistique. Or, rien n'est de tel pour la ponctuation. Cette différence a justement un impact sur la teneur des informations narratives exprimées dans les deux modalités. Le geste apporte en moyenne une information supplémentaire toute les dix propositions, ce qui augmente la précision narrative à l'oral, déjà bien supérieure comparativement à l'écrit sur le seul plan linguistique. La ponctuation ne peut pas apporter d'informations narratives supplémentaires et montre donc la nécessité que l'enfant scripteur doit coder linguistiquement plus d'informations qu'il ne le fait en étant locuteur.

Du côté des compétences linguistiques, il apparaît que les enfants avec de bonnes capacités linguistiques font deux fois plus de gestes représentationnels à l'oral, et marquent deux fois plus la structuration du texte à l'écrit, que les autres. Donc nous avons un lien d'une part entre le niveau d'acquisition linguistique et la gestualité, et d'autre part entre le niveau d'acquisition linguistique et l'emploi de la ponctuation. Ce résultat plaide en faveur de la thèse que les habiletés narratives de l'enfant évoluent conjointement dans les deux modalités. De même, il ressort que plus l'enfant a de bonnes compétences linguistiques, plus son message gestuel élabore son message verbal. Autrement dit, que l'information apportée par le geste n'ajoute aucune information à celle apportée par la parole, mais la précise. Ces résultats sont intéressants et rappellent le lien entre la complexification du langage et le développement des capacités de représentation et d'abstraction chez l'enfant âgé de 9-12 ans. Le geste, notamment du type représentationnel, peut certes représenter un objet concret mais peut aussi symboliser une idée abstraite. En ce sens, il semble comme le défend McNeill(1992), que l'évolution de la capacité symbolique, entendue comme le produit d'abstraction et de généralisation, est le fruit d'un développement langagier qui consiste en une distanciation progressive vis-à-vis de la réalité et sa représentation.

Dans le sous chapitre suivant, nous allons nous focaliser sur la fonction de structuration discursive à travers l'étude de la cohésion textuelle. Pour cela, nous allons nous servir d'exemples de récits, tirés de notre corpus à l'oral et à l'écrit, d'enfants à score NLO équivalent. Nous décrivons les relations qui lient le geste à la parole d'une part et la ponctuation et la graphie d'autre part. Nous terminons le chapitre 5 par une comparaison

conclusive (linguistique et non linguistique) de récits écrits, oraux et multimodaux de trois enfants : à score élevé, moyen et faible de NLO.

## 5. Etude qualitative des faits gestuels et scripturaux des récits oraux et écrits

Sans pouvoir dans le cadre de la présente étude, détailler tous les aspects qualitatifs du récit enfantin à l'oral et à l'écrit, nous nous en tenons à deux entrées qui nous semblent fort intéressantes : la première est incontournable au vu de notre sujet de recherche portant sur la capacité de produire du langage organiser en discours. Il s'agit d'une notion que nous avons déjà rencontrée à plusieurs reprises mais qui mérite que nous y revenions. Elle va porter sur la structuration discursive ; nous allons présenter des procédés para et péri-linguistique de cohésion textuelle à l'oral et à l'écrit. La seconde entrée nous paraît synthétique dans la mesure où nous faisons une étude de cas de récits oraux et écrit aux plans linguistique et non linguistique. Il va s'agir d'une comparaison conclusive de trois récits représentant des niveaux de compétences linguistiques différents. Pour l'heure, commençons par l'étude de la cohésion textuelle à l'oral et à l'écrit

### 5.1. La cohésion textuelle à l'oral et à l'écrit

#### 5.1.1. *Le geste et la cohésion textuelle*

La production de récit se définit comme l'émission d'une suite de propositions évoquant des personnages, objets et événements interagissant dans l'espace et le temps. Pour être compris du destinataire de son récit, l'enfant doit gérer cet univers de références. Autrement dit, il va devoir introduire les référents, les maintenir et assurer leur enchaînement dans la trame événementielle. Cette gestion de la référence s'effectue par le contenu linguistique de la parole mais aussi par les gestes. Tout comme la construction référentielle, la continuité référentielle est assurée par certains gestes représentationnels. C'est notamment le cas des gestes cohésifs définis par McNeill (1992). Comme nous l'avons précédemment évoqué, ces gestes remplissent deux fonctions, l'une au niveau de l'énoncé, l'autre au niveau textuel. Selon McNeill, la fonction cohésive se matérialise à travers des reprises ou anaphores gestuelles, ou encore, des beats ou gestes de battement accompagnant des connecteurs.

Afin de compléter en partie les observations de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) sur l'emploi des gestes participant à la cohésion discursive, nous montrons, dans les lignes qui suivent, à partir d'exemples tirés de notre corpus, comment certains gestes remplissent des fonctions différentes selon qu'ils sont observés au niveau de l'énoncé ou au niveau du texte. En effet, un geste de structuration tel un beat démarcatif opérant au niveau de l'énoncé peut devenir cohésif au niveau textuel s'il marque une rupture au cours de l'activité narrative ou une transition de la narration vers le commentaire. De même, un geste référentiel au niveau de l'énoncé peut, par reprise d'un référent antérieur, devenir cohésif au niveau textuel grâce à l'iconicité et/ou au pointage à valeur anaphorique.

### Exemples de gestes cohésifs

Commençons d'abord par les gestes de structuration, nous en avons relevé deux catégories appelées selon la terminologie de Colletta (2004) : les démarcatifs et les intensifs. Alors de quoi s'agit-il au juste ? En ce qui concerne le démarcatif, celui-ci prend généralement la forme d'une modification posturale ou d'un changement de la direction du regard. Il peut s'agir aussi de mouvements de la main dessinant une forme de contenant pour symboliser le thème de l'histoire ou un épisode, ou encore de gestes rythmiques ou *beats* (brefs gestes manuels produit conjointement avec un connecteur). Il peut s'agir enfin de mouvements plus rapides de la main délimitant ou segmentant le discours grâce à une rupture dans l'activité narrative ou à un changement d'épisode ou de plan. Le geste de Suzie (élève de CM2) dans l'extrait suivant l'illustre parfaitement :



Suzie :

[...] et après il y a quelqu'un qui téléphone et voilà {rire} \_\_\_\_\_ c'est fini [...]

**S. démarcatif**

Battement de la tête et changement de posture de Av.>Ar. marquant la fin du récit

Info suppl.

Dans cet extrait du récit de Suzie, le geste de structuration consiste en un battement de la tête de l'avant vers l'arrière sur un connecteur dont le rôle ici est le bornage au niveau de l'énoncé « *et voilà* ». En même temps, ce même geste marque une rupture dans l'activité narrative puisque il permet à l'enfant-narrateur de marquer une chute ou *coda* ; retour à la conversation : « *c'est fini* » en parlant du récit. Cela aboutit au final à une segmentation au niveau global (textuel) puisque ce geste de retrait postural métaphorise, d'une certaine manière, le retrait de l'activité narrative, en une dés-implication de la narration (« raconter » vers « fini de raconter »). C'est ce qu'on appelle un décrochage à l'extérieur du récit : l'enfant marque une rupture dans l'activité narrative en faisant une transition d'ordre pragmatique.

Quant à l'intensif, c'est un geste qui souligne ou met en évidence une unité linguistique. Son apport au niveau global est visible dans certains mouvements de la main ou de la tête accompagnant l'accentuation de certains mots (syllabe, unité lexicale, connecteurs...). L'extrait suivant du récit d'Anne (élève de CM1) montre comment le geste cohésif peut segmenter le discours narratif :



Dans cette séquence de récit, le geste iconique illustratif opère au niveau de l'énoncé puisque il représente une caractéristique physique du personnage : le déplacement de la souris ; l'enfant reproduit la trajectoire de l'action de droite à gauche typiquement comme dans le dessin animé. Ce geste illustratif opère aussi au niveau textuel grâce à son iconicité, où l'on décèle assez aisément la valeur anaphorique attribuée à l'index de la main droite pour représenter une propriété du référent : le déplacement de la souris.

La deuxième catégorie de gestes référentiels est celle des gestes de l'abstrait. Cette catégorie regroupe des gestes qui symbolisent des référents abstraits, par métaphore ou métonymie. Mais elle regroupe aussi certains gestes iconiques qui acquièrent des propriétés textuelles (abstraites) lorsqu'ils deviennent anaphoriques comme dans la deuxième séquence de geste de Jonas, où la relation sémiotique entre le geste et le concept est de nature anaphorique associant la main droite « à la trajectoire de la souris » au niveau de l'énoncé. Quant à la dimension textuelle de ce geste, elle est avérée grâce à la main droite qui désigne un endroit précis dans l'espace précédemment assigné au personnage de la souris et ses déplacements.

En substance, les gestes cohésifs observables au niveau textuel sont au moins de deux genres : 1) coïncidant avec des outils linguistiques comme les anaphores ou leurs substituts pour représenter la continuité référentielle et thématique, ou 2) coïncidant avec des marques de connexité (connecteurs et ponctuels) pour segmenter le discours ou introduire des transitions du genre commentaire-narration. Le tableau 34 ci-après (adapté de Colletta, 2004), présente l'emploi des procédés verbaux et non verbaux lors de la production cohésive d'un texte.

Tableau N°34 : Réalisation multimodale de la cohésion discursive

	Domaines	Fonctions	Outils de réalisation au niveau textuel	
Cohésion du discours multimodal	Intégration	Assurer la continuité référentielle et thématique	Linguistiques	Reprises anaphoriques et/ou leurs substituts, isotopies sémantiques et temporelles, marques de connexité.
			Gestuels	Gestes iconiques et/ou de pointage à valeur anaphorique
	Segmentation	Démarrer les unités qui composent le discours	Linguistiques	Marques de connexité (connecteurs ou ponctuels prosodiques)
			Gestuels	Gestes de l'abstrait et beats

Il ressort que certains gestes de structuration et référentiels sont à la fois complémentaires et indispensables à la cohésion du discours. Les uns assurent la segmentation du discours en unités, les autres intègrent ces unités au niveau global. D'un point de vue multifonctionnel, les gestes référentiels construisent des référents au niveau de l'énoncé ; certains parmi eux, s'attachent à maintenir et assurer, au niveau textuel, la continuité référentielle. En parallèle, les gestes de structuration accentuent des syllabes ou des mots (i.e. mis en relief) au niveau de l'énoncé ; certains parmi eux accentuent des unités beaucoup plus importantes (thème de l'histoire, épisode, acte narratif) au niveau textuel.

Désormais, peut-on se contenter du seul versant linguistique dans l'observation de la cohésion textuelle à l'oral ? À l'évidence, non, puisque l'enfant dispose de plusieurs ressources (mots, voix et gestes) et de ce fait, diffuse des informations gestuelles complémentaires aux

informations verbales, qui sont toutes au service de la construction et de la continuité référentielle (McNeill, 1992). Une récente étude de Colletta, Pellenq et Guidetti (2010) fait même apparaître un accroissement de la gestualité cohésive (anaphores et connecteurs gestuels) au fil de l'âge. D'une manière générale, ce qui est vrai pour le langage oral peut l'être, même en partie, pour le langage écrit. C'est ce que nous tentons de montrer dans la section suivante à travers l'étude des moyens paralinguistiques à l'écrit et de leurs rôles en matière de cohésion textuelle.

### **5.1.2. La ponctuation et la cohésion textuelle**

A l'écrit, tout comme les moyens linguistiques (connecteurs et anaphores), les moyens paralinguistiques (ponctuation et découpage en paragraphes) marquent les liaisons et les ruptures textuelles (Chanquoy et Fayol, 1989, 1995 ; Favart et Chanquoy, 2007). Même s'ils apparaissent au niveau de l'énoncé, les signes de ponctuation remplissent, après tout, une fonction textuelle puisque comme le défend à juste titre Fayol (1989), la ponctuation n'est jamais utilisée de façon phrastique, mais apparaît à des endroits bien spécifiques aux frontières des épisodes délimitant des parties du texte.

L'examen des faits scripturaux dans les récits enfantins confirme le rôle textuel de la ponctuation (les deux points introduisant une liste, les guillemets introduisant des propos rapportés, les parenthèses introduisant un commentaire, le retour à la ligne, etc.). Mais, cet examen montre notamment la complémentarité entre ponctuation et anaphore d'une part et ponctuation et connecteurs d'autre part. La ponctuation et les connecteurs apparaissent comme deux systèmes fonctionnellement liés (Fayol, 1989 ; Passerault, 1991 ; Chanquoy et Fayol, 1995). Commençons par donner un exemple de signes de ponctuation qui structurent le discours en complément avec des anaphores, soit le récit écrit d'Inès (enfant de CM1) :

Il y a une pie qui a eu un œuf, qui tricote un pule pour son enfant. Elle parta o travaille quand l'œuf essaya de se casser. Il arriva dans la maison de Jdéri et le réveilla en surso. L'œuf se cassa et dit a djéri « maman ». L'œuf ~~cassa~~ tailla des choses de jeri et sa ne lui à pas plu donc il la ramené dans sont ni.

Dans cet extrait, l'anaphore évolutive *son enfant* cause une rupture textuelle puisqu'elle introduit une modification dans l'identité du référent (*un œuf* devient *son enfant*). Cet élément linguistique se dédouble de rupture par le point qui suit marquant la fin de l'épisode A « dans le nid ». Et c'est ainsi à chaque fois que le point vient marquer une rupture, l'anaphore lie les épisodes de l'histoire.

Comme l'anaphore, le connecteur peut lier des blocs textuels grâce à ses propriétés chronologiques, comme cela ressort clairement dans le récit de Marie1 (élève de CM2):

C'est l'histoire d'une maman oiseau, elle tricote et ensuite elle part chercher à manger pour son petit. Elle le couvre bien puis s'en va. **Après** son départ, le petit oiseau (l'œuf) il glisse du nid et arrive chez une souris qui s'appelle Jerry. **Quand** il se reveille, l'œuf éclore et dit « maman » **Après**, le petit oiseau picore la commode de Jerry puis le mur. **Puis**, Jerry lui donne un peu de gateau et Jerry essaye de s'asseoir mais l'oiseau lui picore le tabouret. **Après**, Jerry en a tellement maré qu'il décide de le remettre dans son nid. Il sort de chez lui et cherche le nid des yeux. **Quand** il le retrouve, il le met dedans le couvre et s'en va.

Dans cet exemple, l'enfant utilise comme procédé sémiographique le point après chaque fin d'épisode pour le clôturer et démarquer ainsi les thèmes principaux du récit. Il est digne de remarque qu'immédiatement après l'emploi du point, ce soit l'emploi d'un connecteur chronologique *et, puis, après, quand*. Les connecteurs viennent ici lier entre eux les épisodes clôturés et établissent ainsi une continuité thématique. Cet exemple illustre parfaitement le fonctionnement de la ponctuation et des connecteurs, comme cela a été signalé par d'autres chercheurs.

En somme, la comparaison de la cohésion textuelle à l'oral et à l'écrit a permis de montrer que la cohésion narrative n'est pas exclusivement réservée aux seuls moyens linguistiques ; certains gestes coverbaux peuvent soutenir, sinon se substituer au message verbal pour en assurer cette fonction. Cela dit, ce qui est vrai pour le langage oral peut l'être, même en partie, pour le langage écrit. C'est ce que nous avons montré à travers l'étude des moyens sémiographiques à l'écrit et leurs rôles dans la cohésion textuelle. En complément avec les signifiants linguistiques, les signes de ponctuation causent des ruptures au niveau phrastique et textuel mais aussi des liaisons au niveau inter-phrastique et textuel.

## 5.2. Comparaison conclusive des récits de trois enfants

Afin d'effectuer un survol complet des principales notions ayant trait aux conduites narratives enfantines à l'oral et à l'écrit, il conviendrait maintenant de croiser les faits linguistiques, narratifs, gestuels et sémiographiques. Dans la comparaison suivante qui se veut synthétique, nous allons exposer les récits de trois enfants ayant obtenu des scores fort différents au test d'évaluation du langage oral. Soit un score en dessous, équivalent et en dessus du score théorique moyen à leurs classes d'âge, comme le précise le tableau 35 ci-dessous.

Tableau N° 35 : score obtenus/scores théoriques de NLO pour les CM1 et CM2

Epreuves NLO	CM1	CM2	
	Niveau 1 Cléa	Niveau 2 Gul-Feyza	Niveau 3 Coline
lexique en réception (LexR)	19/18	19/18	20/18
lexique en production (LexP)	36/35	38/39	47/39
compréhension immédiate (CI)	18/24	25/25	26/25
compréhension globale (CG)	21/30	35/31	31/31
production d'énoncés (ProdE)	22/22	19/23	25/23
<b>Total score obtenu/ total score théorique moyen</b>	<b>116/129</b>	<b>136/136</b>	<b>149/136</b>

Mais encore faut-il préciser et expliquer pourquoi nous nous sommes appuyés sur le niveau linguistique pour sélectionner trois prestations narratives. En dehors du fait que les différents résultats que nous avons exposés jusque là montrent que le niveau linguistique oral est un indicateur puissant qui permet de distinguer finement les capacités linguistiques des enfants, beaucoup mieux que l'âge, ces résultats mettent en évidence notamment sa corrélation avec les capacités non verbales et sémiographiques des enfants. Il nous paraît donc difficile de ne pas en tenir compte dans la suite de nos analyses. Pour ce qui est de la sélection de trois récits, l'idée est d'obtenir un échantillon plus ou moins représentatif des niveaux de réalisation des conduites narratives à l'intérieur de la tranche d'âge considérée. Nous nous inspirons ici de l'analyse de Colletta (2004a).

### 5.2.1. Les variations au niveau des faits linguistiques et narratifs

En quoi les informations linguistiques et narratives diffèrent dans les deux cas (oral et écrit) ? L'analyse linguistique et narrative de ces trois récits montre que les conduites narratives se différencient sensiblement quant à l'expression des relations logico-temporelles entre les événements racontés. Au niveau des relations temporelles et sémantiques, elles peuvent être relevées dans l'emploi des organisateurs textuels (ou connecteurs) exprimant indistinctement les événements de l'histoire dans un ordre uniquement de postériorité ou au contraire faisant usage d'un emploi respectant les relations de postériorité mais aussi de simultanéité et d'antériorité entre les événements tels qu'ils apparaissent réellement dans l'histoire. De même, les trois récits se distinguent au niveau de la capacité discursive de récapitulation (entre densité et précision narrative).

1.1.1. À un niveau linguistique oral en dessous de la moyenne théorique, le récit de l'enfant est plutôt basique. La référence aux entités du récit se fait systématiquement par un renvoi à la troisième personne. Le rapport entre les événements, à l'oral comme à l'écrit, suit l'ordre séquentiel de leur apparition, privilégiant exclusivement la relation de postériorité, réalisé au moyen d'opérateurs tels *et*, *et puis*, *et après*. Les informations narratives ne semblent pas redondantes. Hormis la parenthèse commentative exclusivement réservée à l'oral, les interprétations et explications sont présentes dans les deux modalités. D'autre part, la trame événementielle est monocorde, sans relief particulier quant aux informations principales et secondaires. Ci-dessous des morceaux de récits de Cléa. (élève de CM1-école1) :

Récit oral Cléa :

ah et ben c'est une maman qui tricote et elle attend ben y a un œuf et elle regarde l'heure et je sais pas elle doit faire quelque chose alors elle met son œuf dans une couverture et elle part et l'œuf il va éclore alors il bouge il bouge et il tombe il tombe sur une toile d'araignée mais comme il est lourd il casse la toile d'araignée il tombe sur une fleur et après comme l'œuf est lourd et ben la fleur elle tombe et ça tombe sur une feuille et ça rentre dans la maison de Jerry la souris et Jerry il dort et après à un moment et sans faire exprès quand il se tourne dans son lit et il s'assoit sur l'œuf et à un moment l'œuf il veut éclore alors il bouge et là il enlève sa couverture et il regarde qu'il y a un œuf après il rebouge il s'en va de son lit il regarde et après l'œuf il éclore mais le petit oiseau et ben il reste avec la coquille [...]

Récit écrit Cléa :

C'est une maman oiseau qui tricote dans son nid un petit pantalon après elle se lève elle regarde son œuf rose, puis elle regarde l'heure et elle voit quelle a une chose in et est en retard, alors elle met une couverture sur son œuf, puis, elle part. L'œuf va bientôt éclore, il bouge et il tombe dans un toile d'araignée mais comme l'œuf est lour il perce la toile est tombe dans une toile d'araignée tulipe, mais l'œuf est lourd la fleur se penche est l'œuf roule sur une feuille puis roule, dans une maison, d'une souris, l'œuf arrive dans le lit de la souris. La souris bouge et salonge sur l'œuf mais l'œuf va éclore, il bouge. Et Jerry sors de sons lit est regarde l'oiseau sortir de son œuf mais l'oiseau sort de son œuf est lé la coquille [...]

**Récit oral :**

Personnages : maman, œuf, Jerry,

Objets : l'heure, couverture, fleur, feuille, lit

Lieux : toile d'araignée, fleur, feuille, maison de Jerry

Actions : tricoter, attendre, regarder, couvrir, partir, bouger, tomber, casser, rentrer, dormir, se tourner, s'asseoir, enlever, re-bouger, quitter, éclore

Propositions non narratives :

Commentaire : 1<sup>ère</sup> ligne « je ne sais pas elle doit faire quelque chose »

Explication : 4<sup>ème</sup> ligne « comme l'œuf est lourd et ben la fleur elle tombe »

Interprétation : 5<sup>ème</sup> ligne « et sans faire exprès »

**Récit écrit :**

Personnages : maman oiseau, œuf rose, Jerry

Objets : pantalon, l'heure, couverture, tulipe, feuille,

Lieux : nid, toile d'araignée, maison d'une souris, lit

Actions : tricoter, se lever, regarder, couvrir, partir, bouger, tomber, percer ; se pencher ; rouler, arriver; s'allonger, sortir, sortir.

Propositions non narratives :

Interprétation : 2<sup>er</sup> ligne « elle voit qu'elle est en retard »

Explication : 3<sup>er</sup> ligne « mais comme l'œuf est lourd il perce la toile »

Qu'est-ce qui est codé à l'oral qui n'est pas codé à l'écrit et inversement ?

En termes de longueur de récits, Cléa produit 84 propositions à l'oral contre 74 à l'écrit, ce qui est plutôt surprenant. D'abord, parce que l'écart entre les deux modalités n'est pas considérable, contrairement à ce que qu'on a pu constater dans les récits d'autres enfants ; ensuite parce que, Cléa a des compétences linguistiques en dessous de la moyenne théorique et l'on devrait s'attendre à un nombre beaucoup plus réduit de propositions verbales. Or, ce n'est pas le cas et cela témoigne à l'évidence de la variabilité interindividuelle.

L'analyse des récits de Cléa montre que si nous retrouvons les mêmes personnages, lieux et actions dans les deux modalités, nous enregistrons néanmoins une différence au niveau des objets évoqués puisque *le pantalon* et *la tulipe* ne sont mentionnés qu'à l'écrit. *Maman*, *œuf* à l'oral deviennent *maman oiseau*, *œuf rose* à l'écrit. Le rythme de production du récit écrit, moins rapide par rapport au récit parlé, peut permettre à l'enfant d'employer un lexique soigneusement sélectionné. Cette pertinence du lexique peut déboucher bien sûr une précision narrative à l'avantage du récit écrit. Cela est confirmé par la comparaison des propositions non narratives à l'oral et à l'écrit. Certes, les deux récits incluent des séquences interprétatives et explicatives, mais c'est seulement à l'oral que nous retrouvons du commentaire, certainement à cause de l'interactivité qui le caractérise. Quant aux organisateurs textuels, nous notons quelques différences. Pour ce qui est des connecteurs, hormis *et*, *et puis*, *après*, *alors*, *à un moment*, *mais* qui sont employés dans les deux modalités, l'oral semble se différencier par le connecteur énonciatif *et ben* (1, 4 et 8<sup>ème</sup> ligne) et par le logico-argumentatif *quand* (5<sup>ème</sup> ligne) qui marque la simultanéité des actions. Il en va de même pour les anaphores, essentiellement ce sont des reprises pronominales *il*, *elle* et de pronom relatif *qui* et dans une moindre mesure nominales dans les deux modalités, mais nous rencontrons aussi des exceptions caractéristiques de chaque modalité. Par exemple, *ça tombe*, *ça rentre* (4<sup>ème</sup> ligne) dans le récit oral qui est destiné à remplir un rôle déictique alors qu'il désigne dans ce contexte un référent animé qui est l'œuf. Du côté de l'écrit, nous relevons un fait intéressant qui illustre sa richesse en terme de chaîne de référence. En contre partie de la proposition orale *ça rentre dans la maison de Jerry la souris* (4<sup>ème</sup> ligne), où la souris est mentionnée comme connue par l'interlocuteur, elle est présentée de manière inférentielle dans le récit puisque l'enfant écrit (5<sup>ème</sup> ligne) : *dans une maison, d'une souris, l'œuf arrive dans le lit de la souris* et écrit ensuite (6<sup>ème</sup> ligne) : *Et Jerry sors de sons lit et regarde*. Cela nécessite de la part de son lecteur d'établir une chaîne de référence et de supposer que la souris s'appelle Jerry. Ce fait montre que la communication inférentielle n'est pas exclusivement réservée à l'oral.

Rien que sur le plan linguistique, nous voyons déjà des différences entre l'oral et l'écrit en termes de teneur d'informations. Qu'est-ce que la gestualité permet de coder en plus que ne permet pas la ponctuation ? C'est ce que nous découvrons plus loin. Intéressons-nous maintenant au deuxième niveau de réalisation

1.1.2. À un niveau linguistique oral équivalent à la moyenne théorique, le récit présenté par l'enfant est long mais nettement organisé puisque l'introduction de l'information nouvelle par rapport à l'information ancienne (thème/rhème) se fait au moyen de propositions à présentatif, et la reprise d'une référence antérieurement énoncée se diversifie par l'emploi d'une anaphore nominale voire déterminative. Comme le récit est long notamment à l'oral, il inclut des informations redondantes. Mais, une partie de ces informations est liée à des retours en arrière sur des éléments jugés comme relevant du premier plan, donc méritent d'être détaillés davantage. Il importe de signaler l'apparition à ce niveau de quelques commentaires narratifs, mais uniquement dans la modalité orale. Voici des extraits de récit de Gul-Feyza (élève de CM2-école2) :

Récit oral Gul-Feyza:

eh le chien était en train de tricoter le soir et heu devant chez lui il y a un feu et c'était un camion qui xxx les moutons, et un mouton s'est arrêté et il y a un mouton qui essayé d(e) sortir et il est sorti du camion et après et il est rentré chez le chien et un homme et après le matin le chien préparer à manger et là il va appuyer sur un bouton pour qu'il le prépare et la préparer et il a essayé/ il est en train de manger et ben // la la préparé à manger c'était un mouton et comme le mouton il a manger les fils et ben ça n'importe et ça en ça en met de partout et après heu il est parti et il a voulu et il a dit et ben moi je vais aller chercher tout seul il allait le mouton il a même croqué le paquet de// céréales à manger et ca tout collé et après il a regarder même le fromage qu'il a été mordu et il a demandé au chien est ce que tu n'as pas eu un petit creux ce soir

Récit écrit Gul-Feyza:

C'est une chien le soir qui tricoter le soir vers chez lui au feu rouge un gros camion de avec des mouton ces arrête, un mouton a cassée le boi qui le tenai et tomba du camion. Il alla cher le chien. Le matin le chien été entrin de boir son café et son mètre se revella le chien donnai amanger avec une machine automatique qui donnait amenger. Le mouton la croquet et la machine ne marché plus il y en avait de partou, l'homme a dit : alor j'irai me servire touseul.  
Quand il alla le paque était mordu aussi, il regarda et demanda au chien tu avait un creu ce soir tu a manger mon fromage ? il alla dans le couloir et veu que quelqu'un avait manger l'arbre pui a avu une feuille qui tomba il le suivra. Le temps l'homme étai entrin de lire le journal mais il a vu un trous le mouton l'avait mordu aussi, la mouton étaient sous les pied de l'homme entrin de menger de la paille.

**Récit oral :**

Personnages : chien, mouton, homme

Objets : camion, bouton, fils, paquet de céréales, fromage

Lieux : devant chez lui, un feu,

Actions : tricoter, s'être arrêté, essayer de sortir, rentrer, préparer à manger, va appuyer, préparer, en train de manger, en mettre, partir, dire, aller, croquer, coller, regarder, mordre, demander.

Propositions non narratives :

Explication : 5<sup>ème</sup> ligne « comme le mouton il a mangé les fils et ben ça en ça en met de partout »

**Récit écrit :**

Personnages : chien, mouton, homme, maitre

Objets : gros camion, bois, café, machine automatique, paquet, fromage, arbre, feuille, journal, paille

Lieux : chez lui, feu rouge, couloir

Actions : tricoter, s'être arrêté, casser, tomber, aller, en train de boire, se réveiller, donner à manger, croquer, marcher, en avoir, dire, regarder, demander, manger, voir, suivre, en train de lire, mordre

Qu'est-ce qui est codé à l'oral qui n'est pas codé à l'écrit et inversement ?

Pour ce qui est de la longueur de récits, Gul-Feyza produit 51 propositions à l'oral contre 73 à l'écrit, ce décalage semble d'ailleurs caractéristique des récits des enfants du niveau 2. Est-ce que pour autant la teneur des informations linguistiques est plus ou moins la même dans les deux modalités ? Excepté les actions qui sont plus ou moins identiques à l'oral et à l'écrit, les personnages, les lieux et les objets se précisent mieux à l'écrit. Par exemple, à l'écrit nous retrouvons le mot *son maître* (3<sup>ème</sup> ligne) qui n'apparaît pas à l'oral. Il en va de même pour la description des lieux où le mot *couloir* (7<sup>ème</sup> ligne) n'est employé que dans le récit écrit. Ou encore le mot *camion* à l'oral (1<sup>ère</sup> ligne) qui se transforme en *gros camion* à l'écrit (1<sup>ère</sup> ligne). Du même coup, nous voyons que le récit écrit est davantage dense en informations et précis en descriptions comparativement avec le récit oral. En outre, ce qui contribue à creuser l'écart est la présence d'une proposition non narrative (explication à la 5<sup>ème</sup> ligne) à l'oral. Quant aux organisateurs textuels, nous ne notons pas de différences substantielles dans l'emploi des anaphores, à part la fréquence moindre à l'écrit des anaphores pronominales qui est due à l'emploi des propositions coordonnées (introduites à l'aide d'un connecteur dont le pronom est éliminé). En revanche, les connecteurs se répartissent différemment dans les deux modalités, puisque si nous mettons de côté les connecteurs chronologiques *et, et après*, qui sont incontournables quelle que soit la modalité, nous remarquons que l'oral comporte des connecteurs énonciatifs *et ben* (4 et 5<sup>ème</sup> ligne) et un spatial *et là* (3<sup>ème</sup> ligne) alors qu'ils ne figurent pas à l'écrit. Inversement l'écrit comporte des connecteurs, essentiellement logico-argumentatifs, qui ne figurent pas à l'oral, comme *le matin, quand, aussi, mais*. Ce qui peut être intéressant à relever à cet égard, est le rapport entre les événements qui suit à l'oral, l'ordre séquentiel de leur apparition, privilégiant exclusivement la relation de postériorité, réalisé au moyen d'opérateurs tels *et, et puis, et après*, alors qu'à l'écrit on assiste à l'apparition de la relation de simultanéité dans l'expression des événements, notamment par l'emploi du connecteur *quand*.

1.1.3. À un niveau linguistique oral en dessus de la moyenne théorique, le récit est court mais précis. Il y a certes moins de quantité informationnelle, tant à l'oral qu'à l'écrit, mais tous les éléments nécessaires à la compréhension du récit sont fournis. Cette production synthétique se fait notamment à travers l'emploi de marqueurs textuels exprimant des relations temporelles entre les événements (postériorité, antériorité, simultanéité) telles qu'elles apparaissent réellement dans l'histoire. L'introduction comme le maintien et la continuité référentielle et thématique semblent refléter ici un degré nettement avancé. Premièrement, le *statut de l'information* ancien/nouveau est très bien maîtrisé grâce à une répartition pertinente d'articles défini/indéfini. Deuxièmement, les reprises de l'information ancienne se diversifient désormais par des formes nominatives, déterminatives, etc. Troisièmement, les propositions non narratives, du type commentaire (y compris à l'écrit) sont bien signalées et s'articulent finement entre premier plan narratif et arrière plan

descriptif, laissant transparaître l'opposition du *focus information* (info principale vs info secondaire). Ci-dessous des exemples de récits de Coline (élève de CM2-école1) :

#### Récit oral Coline:

ben c'est un:: chien qui:: oui ben wa/ c'est un chien qui s'appelle wallace {inspir} {rire} qui était en train d(e) tricoter/ (en)fin tricoter dans son:: lit et heum: et il entend heu fin ça commence à trembler heu toutes les trucs qui a sur heu hein son meu/ sur sa table de nuit et la pelote elle tombe et:: i(l) y a m/ après un:: camion qui:: s'arrête au feu rouge et dedans i(l) y a: un un agneau ou une (en)fin {inspir} et:: i(l) casse la:: {bouche} la:: la planche qui le t/ ret(e)nait et:: i(l) va:: dans la maison de wallace et gromit et:: i(l) mange heu tout (en)fin il mange la plante heu tout ce qu'y a:: dans la maison après i(l) y a: heum gromit qui appuie sur le bouton heu pour dire pour alerter et:: heum wallace qui:: ben qui appu/ qui:: qui baisse la:: m:: la manette pour que:: (en)fin {rire} il tombe heu dans:: (en)fin qui s'habille et tout ça [...]

#### Récit écrit Coline:

Wallace et Gromit : le mouton

Gromit tricote dans son lit, il entend un bruit et tout se met à trembler, la pelote rouge tombe, un camion s'arrête au feu rouge et un mouton belle, il casse la planche qui le retenait et voit le conducteur qui le regarde alors il entre dans une porte ou est écrit : pouxxxx c'est chez Wallace et Gromit. Le matin Wallace apuie sur un bouton pour dire à Gromit : aujourd'hui c'est borxxxx Gromit, (Gromit: ajouté sur la marge gauche) on est xxxx. Alors gromit baisse la manette et les macxxxx hineshabillent Wallace et lui servent son borridge mais la machine qui lui sert son borridge debloque parceque le mouton a rongé ses fils, Wallace dit : c'est peut être des souris [...]

#### Récit oral :

Personnages : chien, agneau, Wallace, Gromit

Objets : trucs, table de nuit, pelote, camion, planche, plante, bouton, manette

Lieux : sur la table, feu rouge, dans le camion, maison,

Actions : tricoter, entendre, commence à trembler, tomber, s'arrêter, casser, aller, manger, appuyer, alerter, baisser, tomber, s'habiller.

#### Récit écrit :

Personnages : Wallace, Gromit, mouton, conducteur

Objets : pelote rouge, camion, planche, bouton, manette, machines, porridge,

Lieux : feu rouge, une porte, chez Wallace et Gromit,

Actions : tricoter, entendre, se mettre à trembler, tomber, s'arrêter, bêler, casser, voir, regarder, entrer, appuyer, baisser, habiller, servir, débloquer, ronger, dire.

Propositions non narratives :

Explication : dernière ligne : « parce que le mouton a rongé... »

Qu'est-ce qui est codé à l'oral qui n'est pas codé à l'écrit et inversement ?

Coline qui a montré de très bonnes compétences linguistiques au test NLO, fait des récits relativement moyens en termes de longueur (67 propositions à l'oral et 49 à l'écrit). Pour autant, qu'en est-il de la teneur des informations exprimées ?

La densité et la précision narrative semblent là aussi du côté de l'écrit. D'abord au niveau des personnages, on a un *agneau* à l'oral qui se transforme en *mouton* à l'écrit et un *conducteur*

qui n'apparaît qu'à l'écrit ; ensuite, les objets sont mieux décrits à l'écrit : *pelote* à l'oral, *pelote rouge* à l'écrit, tout comme le sont les actions : *un agneau qui casse la planche* à l'oral, *un mouton qui bêle, il casse la planche* à l'écrit. D'autre part, l'emploi des organisateurs textuels est davantage précis à l'écrit et les références spatio-temporelles semblent fixer l'univers narratif de manière efficace. Le connecteur *le matin* (3<sup>ème</sup> ligne) employé uniquement à l'écrit.

### 5.2.2. Les variations au niveau des faits gestuels

L'analyse des conduites narratives multimodales des trois récits montre que la gestualité enfantine est sensible au niveau linguistique oral puisque nous avons enregistré un emploi différent des ressources corporelles à des fins d'illustration, de représentation ou de symbolisation des référents narratifs. Sur un autre plan et selon le niveau des enfants, le geste commence plus ou moins à s'adapter aux exigences de la production narrative. Il semblerait que plus l'enfant prend conscience des différentes contraintes discursives du récit, plus ses gestes se diversifient et apparaissent à des moments déterminés pour représenter, cadrer ou structurer sa production. De plus, certains gestes, relevés dans les récits des enfants à score élevé de NLO, semblent apporter des informations tout à fait complémentaires de ce que diffuse la parole coproduite. Pour la clarté des exemples, les phases gestuelles sont en surbrillance et les segments de geste significatifs sont soulignés.

1.2.1. Au premier niveau, l'enfant a une posture et une expression faciale plutôt figée. La prestation gestuelle semble être formalisée, car les gestes, essentiellement manuels, sont de peu d'amplitude et difficiles à repérer. Ils sont davantage représentationnels et de cadrage discursif que de structuration narrative. D'autre part, il faut dire que la production gestuelle de Cléa est largement inférieure à la moyenne du corpus puisque le taux gestuel est de 0,07, soit 6 gestes pour 84 propositions verbales.

Récit oral de Cléa:

<p>ah <u>et ben c'est une maman</u> (1) R. illustratif</p>	<p><u>qui tricote</u> (2) R. illustratif</p>	<p><u>et elle attend ben y a un œuf</u> et elle regarde l'heure (3) C. connotatif</p>
<p>mains se touchent mimique tricoter ; mains entourent un objet&gt;le H ; sourire+ buste&gt;G</p>		
<p>et je sais pas elle doit faire quelque chose alors elle met son œuf dans une couverture et elle part et l'œuf il va éclore alors il bouge il bouge et il tombe il tombe sur une toile d'araignée mais comme il est lourd il casse la toile d'araignée il tombe sur une fleur et après comme l'œuf est lourd et ben la fleur elle tombe et ça tombe sur une feuille et ça rentre</p>		
<p>dans la maison de Jerry <u>la souris</u> et Jerry il dort et après à un moment et sans faire exprès quand il se tourne (4) R. locatif Main D&gt;H</p>		
<p>dans son lit et il s'assoit sur l'œuf et à un moment l'œuf il veut éclore alors il bouge il bouge et là il enlève sa couverture et il regarde qu'il y a un œuf après il rebouge il s'en va de son lit il regarde et après l'œuf il éclore mais le petit oiseau et ben il reste avec la coquille [...]</p>		

(1) et (2) : dès qu'elle commence son récit, Cléa fait usages de ses ressources corporelles pour illustrer des actions. Dans (1) le geste des deux mains qui se touchent représente l'action de tricoter de la maman oiseau. Ce geste vient anticiper la parole tout comme l'est le geste (2) où l'enfant semble tenir un objet (résultat de tricoter) dans ses mains.

(3) : il s'agit d'un geste de cadrage discursif où l'enfant utilise ses mimiques faciales (sourire) et des mouvements de buste pour exprimer une émotion. L'enfant sourit et bouge tout son buste vers la gauche quand il prononce le mot *œuf* pour signaler son côté comique et ses péripéties du nid jusqu'à la maison de Jerry.

(4) : Un peu plus loin l'enfant fait un mouvement de peu d'amplitude de la main droite vers le haut pour localiser dans l'espace un référent. Un effet le geste coïncide avec le mot « la souris ». Or il s'agit d'un premier emploi depuis le début du récit et l'enfant emploie ce geste pour signifier que Jerry est bien le nom de la souris du dessin animé et qu'il la positionne quelque part dans son espace frontal.

Enfin ce qui mérite d'être mis en lumière est le lien entre l'occurrence gestuelle et les personnages animés. Rappelons-nous, nous avons relevé dans l'analyse linguistique du récit oral de Cléa trois personnages : maman, œuf, Jerry, or, nous venons de voir que  $\frac{3}{4}$  des gestes de cet enfant évoque ces personnages. C'est dire que la gestion de la référence personnelle s'effectue de manière multimodale déjà à ce premier niveau de réalisation (compétences linguistiques en dessous de la moyenne théorique).

1.2.2. Au deuxième niveau, il convient de signaler que la production gestuelle de l'enfant est là aussi inférieure à la moyenne du corpus puisque le taux gestuel est de 0.15, soit 8 gestes pour 51 propositions verbales. Mais, les ressources corporelles de l'enfant sont davantage sollicitées. En effet, c'est tout le buste qui bouge lorsque l'enfant marque un changement thématique ou met en évidence une information de l'arrière plan (tels les commentaires méta narratifs). Quant aux gestes manuel ou céphalique, ils commencent à avoir une fonction clairement narrative car ils donnent à voir à travers des pointages indexicaux à valeur anaphorique, ou à travers leur iconicité (illustration) représentant les caractéristiques d'un objet, personnage, etc. comme dans l'exemple ci-dessous

## Récit oral Gul-Feyza:

eh le chien était en train de tricoter le soir et heu devant chez lui il y a un feu et c'était un camion qui xxx les

(1) R. illustratif

2mains >bas représenter tricoter

moutons, et un mouton s'est arrêté et il y a un mouton qui essayé d(e) sorTIR et il est sorTI du camion et après et il est rentré chez le chien et un homme et après le matin le chien préparer à manger et là il va appuyer sur un bouton pour qu'il le prépare et la préparer et il a essayé/ il est en train de manger et ben // la la préparé à manger c'était un mouton et comme le mouton il a manger les fils et ben ça n'importe et ca en met de partout et

(2) S. démarcatif

Mvmt de mainG de H >B

après heu il est parti et il a voulu et il a dit et ben moi je vais aller chercher tout seul il allait le mouton il a même croqué le paquet de// céréales à manger et ca tout collé et après il a regardé même le fromage

(3) R. illustratif

Mvmt de mainD pour illustrer coller

qu'il a été mordu et il a demandé au chien est ce que tu n'as pas eu un petit creux ce soir et le chien il est part il a senti l'arbre un arbre [...]

(4) Enonciatif

Légère élévation de la mainD

(1) et (3): les ressources corporelles de l'enfant, notamment manuelles, semblent au service de la représentation de l'univers narratif. L'enfant utilise ici ses mains pour reproduire les propriétés physiques des actions *tricoter* et *coller*. Cependant, la relation du geste avec la parole est du type de la redondance puisque l'information apportée par le geste n'ajoute rien à l'information verbale avec laquelle elle entre en relation.

(2) : le geste de structuration textuelle qui coïncide avec l'information verbale *c'était un mouton* est intéressant à analyser puisque il met en valeur l'articulation de la gestualité sur le linguistique au niveau de la segmentation du discours. Précisément, le mouvement de la main gauche en forme de supination de haut vers le bas signale que l'on change d'épisode. Comme le *mouton* n'apparaît que vers la fin de l'histoire, en réalisant ce geste au milieu du récit, l'enfant introduit un nouveau personnage tout en créant une occasion de fournir une explication à des événements mystérieux. Donc, en termes de cohésion textuelle, ce geste vient signaler un jalon dans la trame narrative qui permet de situer les événements avant et après l'apparition du mouton dans le récit.

(4) : un peu plus loin, l'enfant se sert de sa main droite quand il reformule *l'arbre* en *un arbre*. L'enfant n'a pas marqué un temps d'arrêt sur cette reformulation pour vérifier si la référence *arbre* a été précédemment verbalisée et auquel cas l'emploi de l'article défini est possible. Mais, il semble que ce temps d'arrêt est remplacé par une élévation de la main et un regard furtif dirigé vers l'interlocuteur pour signaler une reformulation.

Ce que nous pouvons relever ici en complémentarité avec la prestation linguistique est la diversité des gestes et leur spécialisation plus ou moins effective dans le discours narratif à l'oral. Nous avons vu que le récit du niveau 1 comporte  $\frac{3}{4}$  de gestes coïncidant avec des référents animés. Or, dans le récit du niveau 2, nous retrouvons certes des gestes coïncidant

avec référents animés : *mouton*, mais aussi avec des référents inanimés : *arbre*. En outre, les fonctions gestuelles ne sont pas réduites à la simple représentation mais s'étendent à la segmentation du discours et la gestion énonciative.

1.2.3. Au troisième niveau, des signaux subtils commencent à apparaître sur le visage de l'enfant, lorsqu'il commente une séquence ou lorsqu'il est plongé dans un état mental de réflexion, de remémoration (voir exemple ci-dessous), etc. En complémentarité avec le mime, certains gestes manuels précisent la parole par un ajout qualitatif d'information. En tous cas, les gestes à valeur illustrative, démarcative et de pointage semblent correspondre à la trame événementielle, tandis que les gestes à valeur expressive et connotative renvoient à tout ce qui est différent du récit (commentaire méta et para narratif). C'est également à ce niveau qu'apparaissent des gestes cohésifs assurant une fonction textuelle. Enfin, l'apport sémiotique de tous ces gestes par rapport à la parole coproduite est riche et diversifié.

Récit oral Coline:

ben c'est un:: chien qui:: <u>oui ben wa/</u> c'est un <u>chien qui s'appelle</u> wallace {inspir} <u>{rire}</u> qui était en train d(e)	
(1) Énonciatif	(2) Structuration
Mvmt de MD de G>D	Mvmt cyclique MD de G>D
tricot/ (en)fin <u>tricoter</u> dans son:: lit et heum: et il entend heu fin ça commence à trembler heu <u>toutes les trucs</u>	
(3) R. illustratif	(4) R. illustratif
2mains représentent tricoter	Mvmt rapide représente trucs
qui a sur heu hein son meu/ sur sa table de nuit et la pelote elle tombe et:: i(l) y a m/ après un:: camion qui:: s'arrête au feu rouge et dedans i(l) y a: un un agneau ou une (en)fin {inspir} et:: i(l) casse la:: {bouche} la:: la planche qui le t/ ret(e)nait et:: i(l) va:: dans la maison de wallace et gromit et:: i(l) mange heu tout (en)fin il mange la plante heu tout ce qu'y a:: dans la maison après i(l) y a: heum gromit qui appuie sur le bouton heu pour dire pour alerter et:: heum wallace qui:: ben qui appu/ qui:: qui baisse la:: m:: la manette pour que:: (en)fin {rire} il tombe heu dans:: (en)fin qui s'habille et tout ça [...]	

Sur un total de 67 propositions, Coline produit 20 gestes coverbaux. Soit un geste toutes les trois propositions environ. Ce taux gestuel dépasse ceux de Cléa et de Gul-Feyza réunis, ce qui prouve que l'usage des ressources corporelles est lié aux compétences linguistiques de l'enfant. La gestualité employée par Coline se résume essentiellement dans des gestes manuels du type énonciatif, de structuration discursive et de représentation de référents.

(1) : Le premier geste du type énonciatif correspond à une recherche lexicale. Le geste se produit au même moment que l'enfant prononce le segment *oui ben w* en recherchant en même temps le nom du chien qui est Wallace selon l'enfant. Cela montre que les ressources corporelles peuvent être au service de la gestion du tour de parole.

(2) : le deuxième geste coverbal est un geste de structuration car il coïncide avec le pronom relatif *qui* faisant référence au chien. Ce mouvement cyclique rappelle que l'on parle toujours de la même référence. Ce procédé multimodal d'intégration discursif est intéressant à étudier, comme nous l'avons détaillé dans la section 5.1.1

(3) et (4) : ce sont des gestes représentationnels qui illustrent des actions physiques (tricoter, trembler). Ainsi, le geste de l'enfant reproduit les particularités de l'action et précise ainsi l'information puisque il entretient une relation d'élaboration avec le message linguistique.

A ce troisième niveau de réalisation -tout comme au niveau 2-, les personnages, les actions et les objets sont traités de manière multimodale. En comparaison avec le niveau 1, il semble que plus l'enfant a un bon niveau linguistique, plus ses ressources corporelles participent à préciser son message linguistique. Ce résultat permet donc de réduire l'écart entre les deux modalités quant à la teneur des informations exprimées puisque comme nous l'avons vu dans le chapitre 3, l'avantage était donné au récit écrit.

### 5.2.3. Les variations au niveau des faits scripturaux

Un examen ciblé des signes de ponctuation dans les récits écrits révèle des différences importantes au niveau de la fréquence, de la diversité et de l'emplacement de ces signes dans l'énoncé-texte.

1.3.1. Au premier niveau, la mise en page du récit n'est pas maîtrisée, la scription de l'enfant ne semble pas suivre une segmentation en propositions. En revanche, les mots sont disposés d'une manière qui les rend facilement lisibles. En ce qui concerne la fréquence des signes de ponctuation dans le récit de Cléa, on retrouve 20 signes pour 74 propositions soit un taux de 0,27. Essentiellement, les points venant clore des épisodes ou le texte et les virgules pour séparer des phrases. Mais, on retrouve aussi des ratures qui traduisent les opérations de reformulation. Globalement, la ponctuation remplit dans ce récit un rôle textuel. Nous ne retrouvons aucune trace de la ponctuation expressive ou de cadrage discursif. Exemple du récit écrit de Cléa :

Récit écrit Cléa :

C'est une maman oiseau qui tricote dans son nid ~~in~~ un petit pantalon après elle se lève elle regarde son œuf rose, ~~P~~ puis elle regarde l'heure et elle voit quelle ~~a une chose in~~ et est en retard, alors elle met une couverture sur son œuf, puis, elle part. L'œuf va bientôt éclore, il bouge et il tombe dans un toile d'araignée mais comme l'œuf est lour il perce la toile est tombe dans une ~~toile d'araignée~~ tulipe, mais l'œuf est lourd la fleur se panche est l'œuf roule sur une feuille puis roule, dans une maison, d'une souris, l'œuf arrive dans le lit de la souris. La souris bouge et salonge sur l'œuf mais l'œuf va éclore, il bouge. Et Jerry sors de sons lit est regarde l'oiseau sortir de son œuf mais l'oiseau sort de son œuf est ~~lé~~ la coquille [...]

1.3.2. Au deuxième niveau, le récit présenté par l'enfant est pourvu de points et de virgules, même si dans certains cas leur emploi est inversé. Signalons que ce récit compte au total 14 signes de ponctuation pour 73 propositions, soit un taux de 0,19. Apparition de quelques signes, comme les deux points pour annoncer un discours rapporté ou encore le point d'interrogation. De plus, le récit est segmenté en paragraphes ce qui facilite le repérage des articulations de l'histoire en épisodes. Par contre, l'enfant ne semble pas encore différencier l'emploi de la ponctuation à l'intérieur des épisodes et entre eux. Exemple du récit écrit de Gul-Feyza :

## Récit écrit Gul-Feyza:

C'est une chien le soir qui tricoter le soir vers chez lui au feu rouge un gros camion ~~de~~ avec des mouton ces arrête, un mouton a cassée le boi qui le tenai et tomba du camion. Il alla cher le chien. Le matin le chien été entrin de boir son café et son mètre se revella le chien donnai amanger avec une machine automatique qui donnait amenger. Le mouton la croquet et la machine ne marché plus il y en avait de partou, l'homme a dit : alor j'irai me servire touseul.

Quand il alla le paque était mordu aussi, il regarda et demanda au chien tu avait un creu ce soir tu a manger mon fromage ? il alla dans le couloir et veu que quelqu'un avait manger l'arbre pui a avu une feuille qui tomba il le suivra. Le temps l'homme étai entrin de lire le journal mais il a vu un trous le mouton l'avait mordu aussi, la mouton étaient sous les pied de l'homme entrin de menger de la paille [...]

1.3.3. Au troisième niveau, la mise en page du récit est nettement améliorée (le récit est même pourvu d'un titre). Le récit comporte davantage de signes de ponctuation que les deux récits précédents (24 signes de ponctuation/49 propositions, soit un taux de 0,49). En plus, ces signes sont beaucoup plus diversifiés même si le point et la virgule sont toujours dominants. Les parenthèses et/ou les deux points sont utilisés pour insérer du discours rapporté tandis que l'oubli d'un mot est signalé par un renvoi sur la marge. Ces signes enrichissent ainsi le récit sur le plan du cadrage, puisqu'ils le présentent comme une matière sujette à des informations complémentaires. En outre, l'enfant utilise des signes de ponctuation intra et inter épisodes, mais cette fois-ci l'emploi de la virgule au niveau intra épisodes est justifiée car elle remplit une fonction syntaxique de segmentation.

## Récit écrit Coline :

Wallace et Gromit : le mouton

Gromit tricote dans son lit, il entend un bruit et tout se met à trembler, la pelote rouge tombe, un camion s'arette au feu rouge et un mouton belle, il casse la planche qui le retenait et voit le conducteur qui le regarde alors il entre dans une porte ou est écrit : pouxxxx c'est chez Wallace et Gromit. Le matin Wallace apuis sur un bouton pour dire à Gromit : aujourd'hui c'est borxxxx Gromit, (Gromit: ajouté sur la marge gauche) on est xxxx. Alors gromit baisse la manette et les macxxxx hineshabillent Wallace et lui servent son borridge mais la machine qui lui sert son borridge debloque parceque le mouton a rongé ses fils, Wallace dit : c'est peut être des souris [...]

Les différents aspects des récits écrits, oraux et multimodaux de ces trois niveaux de réalisation sont récapitulés dans le tableau suivant.

Tableau N°36 : trois niveaux langagiers pour trois réalisations narratives

	<b>Faits linguistiques narratifs</b>	<b>Faits gestuels</b>	<b>Faits scripturaux</b>
1	Récit long à l'oral comme à l'écrit, caractérisé par une expression linéaire des relations logico-temporelles Récit dépourvu de relief quant aux informations narratives principales vs secondaires. Il est globalement riche en informations non narratives mais avec oubli de certains épisodes.	Posture et expression animées. Il y a globalement peu de gestes coverbaux. Ils sont pour l'essentiel représentationnels, et de cadrage et leur emploi est souvent redondant avec la parole. Le mime est davantage impliqué et synchronisé avec les gestes manuels pour des besoins expressifs ou connotatifs. Les gestes représentent des référents uniquement animés	Récit ponctué exclusivement par des points et virgules (fonction syntaxique). Même si leur emploi est parfois inversé, le point signale changement d'épisode, la virgule segmente les phrases. Le récit est livré en un seul paragraphe et comporte des ratures.
2	Récit moins long mais nettement organisé. Le statut de l'information nouvelle/ancienne est précisé à l'aide de constructions présentatives. Il y a certes des informations narratives redondantes mais elles correspondent à des retours en arrière pour des besoins de précision. Apparition de commentaire mais uniquement à l'oral.	gestes essentiellement manuels mais remplissent des fonctions variées : Représentation, structuration et énonciation. Les changements thématiques sont accompagnés de productions gestuelles. Globalement, les gestes commencent à avoir une fonction narrative à travers des formes d'illustration, d'iconicité mais aussi de pointages abstrait dans l'espace frontal. Les gestes représentent des référents animés mais aussi inanimés	Récit sous ponctué mais il est découpé en paragraphes. Présence des signes de ponctuation, point et virgule, mais aussi deux points et point d'interrogation (fonction expressive).
3	Récit synthétique à l'oral comme à l'écrit et est remarquablement pourvu d'une expression des relations logico-temporelles en forme de nœud : marqueurs textuels logico-argumentatif Tous les épisodes sont rappelés et ce dans les deux modalités. Insertion de proposition explicative à l'écrit.	Il y a davantage de gestes coverbaux, Ils sont pour l'essentiel là aussi représentationnels, de structuration et énonciatifs. Ces gestes précisent ainsi la parole en apportant des informations complémentaire voire supplémentaires. Les gestes représentent des référents animés, inanimés, des actions et des objets	Récit bien ponctué et découpé en paragraphes. Récit pourvu de titre. Emploi de signes de ponctuation beaucoup plus diversifié et riche aussi bien sur le plan syntaxique (virgule à l'intérieur des épisodes) que sur les plans sémantique et expressif (parenthèses sont utilisés pour signaler une reformulation tandis que les guillemets pour annoncer des propos rapportés)

A partir de ces comparaisons et comme cela ressort de manière évidente de ce tableau, nous pouvons nous poser la question suivante : y a-t-il des corrélations par niveau entre les différents aspects des conduites narratives ? Autrement dit, la complexité verbale du récit serait-elle accompagnée d'un déploiement élaboré de ressources kinésiques à l'oral et d'une meilleure organisation scripturale à l'écrit, et vice versa ?

Sur la base de l'analyse d'une dizaine de récits, des tendances se dessinent mais les corrélations sont loin d'être systématiques -comme l'a déjà signalé Colletta (2004a) à travers l'étude des récits parlés-, puisque il peut arriver que l'enfant fasse une prestation verbale complexe et se serve de peu de ressources gestuelles, ou inversement sa gestualité est

complexe, alors que le matériau verbal est plutôt rudimentaire. Cela témoigne à l'évidence de la pertinence de la problématique des différences individuelles et de la variabilité entre sujets.

Nous n'avons pas qualifié chacun de nos 92 récits multimodaux et scripturaux comme relevant soit du niveau 1, soit du niveau 2, soit du niveau 3. Si ce travail avait été fait, il nous aurait permis de savoir précisément si ces niveaux de réalisation sont liés et de disposer ainsi d'indicateurs puissants. Mais, une telle étude nécessite une étape supplémentaire (étude de catégorisation des récits) qui pourra faire l'objet de la poursuite de ce travail. Ce dernier étant de nature exploratoire et non définitif, il ouvre de ce fait de nouvelles pistes de recherche.

## ✓ Bilan de l'étude qualitative

Avant de clore le présent chapitre, il convient de dresser un bilan des principaux résultats.

La comparaison des trois récits a révélé que sur le seul plan linguistique les récits écrits sont denses et précis en informations narratives comparativement avec les récits oraux, que ce soit au niveau du lexique ou au niveau des organisateurs textuels employés (quand, mais, aussi, etc.). Mais, l'examen multimodal des récits oraux montre que cet écart s'estompe grâce à la contribution des ressources sémiotiques de la gestualité où le geste permet de préciser et illustrer le message linguistique apportant ainsi plus d'informations. D'autre part, nous vu que les différences linguistiques entre prestation orale et prestation écrite diminuent à mesure que les compétences linguistiques de l'enfant augmentent et que complémentirement, plus l'enfant a de bonnes compétences linguistiques, plus sa production kinésique et sémiographique devient complexe (références animées, non animées, objets et actions représentés gestuellement à l'oral, découpage en paragraphes et diversité des signes de ponctuation à l'écrit).

Ce fait dont nous venons de parler est intéressant et mérite d'être analysé davantage. C'est ce que nous avons fait en nous intéressant à d'autres récits pour enfin relever le même constat. En effet, c'est au troisième niveau de réalisation du récit (relevant donc du score NLO le plus élevé) que l'on observe le plus de similitudes dans la réalisation linguistique et narrative entre l'oral et à l'écrit. Mais, c'est aussi à ce même niveau que les différences intersémiotiques des deux modalités se creusent le plus. Précisément, les ressemblances sont visibles au niveau intra-modalité : à l'écrit, on y trouve dans presque toutes les productions des enfants du niveau 3 des rôles de structuration, de cadrage et d'expressivité de la ponctuation. Il en va de même à l'oral, puisque le geste participe à la structuration, au cadrage et à l'expressivité du message verbal.

Là où les perspectives divergent, c'est bien entendu au niveau de l'inter-modalité : la multimodalité à l'oral apporte une richesse inégalée qui ne peut être comparée avec l'écrit, que ce soit sur le plan représentationnel puisque le geste représente, illustre et symbolise des référents complexes alors que la ponctuation ne permet pas de représenter le monde, ou que ce soit sur le plan du cadrage discursif puisque le geste connote la parole (et il le fait notamment par le mime) apportant ainsi une information supplémentaire qui ne se trouve pas dans le message verbal alors qu'il n'en est rien à l'écrit puisque la ponctuation ne permet pas d'exprimer des commentaires avec la même subtilité.

De par ces moyens para et péri linguistiques différents, il existe donc un écart incontournable entre production orale et écrite. Ce faisant, l'apprenti-scripteur doit apprendre à coder linguistiquement beaucoup plus d'informations pour s'approcher de la densité informationnelle de l'oral. Ce résultat a donc des implications directes dans la didactique de l'écrit.

## Conclusion

L'objectif de cette étude était double ; il s'agissait à la fois d'explorer les capacités narratives enfantines à l'oral et l'écrit à travers l'étude comparative des récits écrits, oraux et multimodaux; et d'autre part, de chercher à savoir si le niveau linguistique de l'enfant corrèle avec sa production linguistique et non linguistique à l'oral et à l'écrit.

Dans le cadre de cette étude, nous avons mis en confrontation des récits oraux et des récits écrits en partant de l'idée que les capacités langagières enfantines s'actualisent à l'oral (en parole) puis à l'écrit, et ce y compris au cours du développement langagier tardif. Nous avons essayé de comprendre ce décalage en mettant l'accent sur les moyens para linguistiques propres à chaque modalité de production. Précisément, nous avons cherché à vérifier que si les récits oraux semblent plus complexes et plus cohésifs, plus descriptifs et moins narratifs que les récits écrits, c'est en partie grâce aux ressources multimodales déployées à l'oral. Nous avons ainsi postulé que le geste coverbal participe au même titre que la parole à l'introduction, au maintien et à la continuité référentielle et thématique.

Les résultats présentés dans les chapitres précédents confirment en partie nos attentes. Voici un point récapitulatif.

L'étude comparative des récits écrits et oraux a permis de montrer des différences au plan linguistique et non linguistique. Au plan linguistique, il apparaît d'abord que la cohésion narrative est gérée différemment selon la modalité de production. Par exemple, les connecteurs sont employés plus à l'oral qu'à l'écrit et qu'il y a une plus grande précision dans l'expression des anaphores à l'écrit comparativement à l'oral. Ensuite, nous avons vu que les variations de la teneur des informations narratives dans le récit étaient significatives aussi bien au niveau de la mise en mot des épisodes constituant l'histoire qu'au niveau de la densité ou encore de la précision narrative. Ainsi, les récits oraux sont plus longs en termes de traitement des épisodes que les récits écrits, et ce quelle que soit la tâche narrative, quel que soit l'épisode. Du côté de la densité et de la précision narrative, il apparaît que la situation de production orale induit plus de précision narrative tandis que celle de l'écrit occasionne plus de densité (focalisation sur la trame narrative). Enfin, pour les variations dans les séquences textuelles composant le récit oral et écrit (finalité pragmatique), nous avons relevé plus des propositions verbalisant l'histoire à l'écrit qu'à l'oral.

Le récit oral et le récit écrit sont deux objets langagiers forcément différents d'un point de vue sémiotique. L'étude inter-sémiotique montre que les différences sont essentiellement liées aux systèmes oral et écrit eux-mêmes. Nous avons vu que le geste et la ponctuation partagent certaines fonctions dans le discours narratifs, En revanche, c'est au niveau des relations qu'ils entretiennent avec le message linguistique que les différences apparaissent. Grâce à ses propriétés sémiotiques, le geste illustre, complète, enrichit le message linguistique. Or, rien n'est de tel pour la ponctuation. Cette différence a justement un impact sur la teneur des informations narratives exprimées dans les deux modalités. Le geste apporte en moyenne une information supplémentaire toute les dix propositions, ce qui augmente la précision narrative à l'oral, déjà bien supérieure comparativement à l'écrit sur le seul plan linguistique.

La compétence linguistique de l'enfant semble elle aussi affecter la prestation narrative puisque les analyses de corrélation ont révélées que plus l'enfant a un score élevé plus il produit de connecteurs logico-argumentatifs à l'oral mais aussi à l'écrit. Et que l'emploi de l'anaphore pronominale dans les récits, oraux comme écrits, diminue progressivement à mesure que le niveau linguistique de l'enfant augmente au profit d'une diversification dans l'emploi des anaphores (nom, déterminant). Pour la mise en mots des épisodes, les enfants ayant un niveau linguistique élevé traitent davantage l'ouverture et la clôture de l'histoire et cela rappellent la mise en place des habilités de cadrage du discours narratif. Ainsi, si la densité narrative est moins forte à l'oral qu'à l'écrit, elle s'accroît pour l'enfant ayant un bon niveau linguistique. Celui-ci se focalise sur l'histoire proprement dite à l'écrit, tandis qu'il se positionne en narrateur et utilise plus de méta-discours à l'oral. Du côté non linguistique, il apparaît que les enfants montrant de bonnes capacités linguistiques font deux fois plus de gestes représentationnels à l'oral, et marquent deux fois plus la structuration du texte à l'écrit, que les autres. Ce résultat témoigne que la capacité de produire la parole organisée en discours est une capacité globale et non pas propre à une modalité langagière au détriment de l'autre, même si elle s'actualise effectivement à l'oral (en parole) puis à l'écrit.

L'étude qualitative, notamment la comparaison des trois récits, a révélé que les différences linguistiques entre prestation orale et prestation écrite, diminuent à mesure que les compétences linguistiques de l'enfant augmentent et que complémentirement, plus l'enfant a de bonnes compétences linguistiques, plus sa production kinésique et sémiographique devient complexe (références animées, non animées, objets et actions représentés gestuellement à l'oral, découpage en paragraphes et diversité de signes de ponctuation à l'écrit). Nous avons vu aussi que les ressources gestuelles apportent une richesse informationnelle qui ne peut trouver d'équivalent dans les signes sémiographiques. De par ces moyens para linguistiques différents, il existe donc un écart incontournable entre production orale et écrite. Ce faisant, l'apprenti-scripteur doit apprendre à coder linguistiquement beaucoup plus d'informations pour s'approcher de la densité informationnelle de l'oral. Ce résultat a donc des implications directes dans la didactique de l'écrit.

Globalement, les résultats obtenus ont des portées théoriques et pratiques. C'est ce que nous exposons maintenant.

D'un point de vue **développemental**, l'enfant de 9-11 ans est d'ores et déjà capable de mener des conduites de récit de façon autonome en codant linguistiquement des informations qui ne se trouvent pas dans le contexte immédiat de la production (capacité monologique). Il est aussi en mesure de structurer son récit sur le plan textuel en utilisant des procédés de segmentation et d'intégration du discours qui témoignent de sa capacité à produire du langage organisé au-delà de la phrase écrite ou de l'énoncé oral (capacité textuelle). Par ailleurs, l'enfant de cet âge semble intégrer des contraintes rhétoriques liées au genre narratif puisque non seulement, il laisse transparaître, par différents procédés de distanciation, son rôle de narrateur ; mais aussi il rapporte les événements de l'histoire selon leur structure épisodique initiale. L'enfant fait preuve également de précision narrative à travers une récapitulation de

contenu (capacité discursive). Il est enfin capable de cadrer son récit au regard des enjeux socio-interactifs en régulant l'insertion des séquences de récit dans l'activité discursive (capacité pragmatique).

D'un point de vue **didactique**, la confrontation des récits intra et inter-sujets a permis d'identifier en premier lieu ce que l'enfant sait faire à l'oral et ce qu'il (ne) sait (pas) faire à l'écrit. Or, si le savoir faire narratif est différent d'une modalité à l'autre, c'est peut-être simplement à cause des situations de production qui sont à la base différentes. L'analyse des récits écrits, oraux et multimodaux nous a appris que la multimodalité de l'oral apporte une richesse dans l'information qui ne peut être ramenée à pied d'égalité avec l'écrit. Il existe donc un écart inévitable entre production orale et écrite et d'un point de vue didactique, les professeurs doivent en être conscients et doivent le prendre en compte avant toute action pédagogique. Précisément, l'apprenti-scripteur doit apprendre à coder linguistiquement beaucoup plus d'informations pour s'approcher de la densité informationnelle de l'oral. Cette donnée implique donc une remise en cause de la pratique pédagogique vis-à-vis de l'écrit. Par exemple, le professeur peut inviter l'enfant à raconter à l'oral puis à l'écrit, ainsi il peut envisager des allers-retours entre les deux modes en vue de sensibiliser l'enfant sur les informations non exprimées. Et comme le récit représente l'une des formes principales du discours, le professeur peut également diversifier les matériaux narratifs (dessin animé, film, récits faits par des personnes, etc.) afin d'offrir à l'enfant de véritables possibilités d'acquisition du langage.

D'un point de vue **méthodologique**, la comparaison des récits a montré que le niveau linguistique de l'enfant corrèle non seulement avec le contenu linguistique des récits, mais aussi avec le gestuel à l'oral. Par voie de conséquence, une prestation narrative orale doit s'apprécier dans sa dimension verbo-gestuelle et c'est la grande différence avec le récit écrit. L'approche multimodale doit donc être intégrée dans l'analyse de toutes productions langagières, pas seulement narrative, c'est ce que fait notre équipe de recherche dirigée par Jean-Marc Colletta, depuis quelques années à Grenoble, en intégrant ressources verbales et non verbales (gestualité et vocalisation) dans l'examen des productions explicatives, argumentatives, narratives... puisque aujourd'hui comme on le sait une analyse purement linguistique est insuffisante dans la compréhension des conduites langagières chez l'enfant comme chez l'adulte.

### **Remarques finales :**

Si la plupart des choix méthodologiques d'observation et de traitement des données sont discutés et validés, comme celui qui consiste à écarter le paramètre du genre des enfants de l'étude, ou encore celui qui consiste à remplacer l'âge des enfants par le niveau linguistique oral, certains n'ont pas pu l'être à cause de la lourdeur de leur mise en œuvre ou de l'éloignement de leur portée théorique. Mais, ils présentent dans le même temps des mesures complémentaires à notre étude. Ici, nous tenons à discuter quelques uns d'entre eux :

- Nous regrettons que nous n'ayons pas pu réunir les conditions nécessaires pour observer l'évolution des capacités narratives orales et écrites entre le CE2 et le CM2.

Nous aurions pu vérifier si les capacités narratives orales de l'enfant à un âge donné permettent de prédire ses performances narratives ultérieures à l'écrit. Pour cela, il aurait fallu réaliser une étude longitudinale. Mais, la prise en compte du niveau linguistique oral apporte d'ores et déjà des éléments de réponse puisque il montre des corrélations entre les performances à l'oral et l'écrit.

- Il aurait été pertinent d'établir une comparaison des capacités narratives à l'oral et l'écrit sur un échantillon plus important que celui pris dans cette étude. 92 récits oraux et écrits est un nombre relativement réduit pour neutraliser les variabilités interindividuelles et se prononcer de manière plus objective sur les capacités narratives enfantines. Dans le même temps, il faut dire que l'étude qualitative a mis en lumière des résultats intéressants.
- Pour permettre la comparaison oral/écrit, nous avons dû faire un choix : ne pas étudier les traces du processus énonciatif à l'oral puisque nous ne disposons pas de ces traces à l'écrit... tout en sachant que dans la production orale, il n'est pas facile de faire la part entre le « brouillon »... et le « produit fini » (sauf pour le linguistique ; la segmentation finale en propositions restitue le produit fini). Reformulé autrement, à partir de quand peut-on dire qu'un geste coverbal relève de la prestation orale achevée, et non pas du processus énonciatif lui-même ? Cette question est parmi les plus abruptes sur le plan intellectuel et nécessite certainement des études poussées pour fournir des réponses.

Les limites soulevées ci-dessus relativisent en partie nos résultats et établissent par le fait même l'idée qu'il est nécessaire de poursuivre d'autres recherches dans ce domaine.

## Bibliographie

- Adam, J.-M. (1978). La cohésion des séquences de propositions dans la macro-structure narrative. In *Langue française*. Vol. 38 N°1. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 101-117.
- Adam, J.-M. (1985). Le texte narratif. *Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris, Nathan
- Adam, J.-M. (1987). Approche linguistique de la séquence descriptive. *Pratiques* 55, pp. 03-27.
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication, dialogue. Paris, Nathan.
- Adam, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- Adam, J.-M. et Petitjean, A. (1982). Introduction au type descriptif. *Pratiques* 34, pp. 77-91.
- Akinci, M-A. et Jisa, H. (2001). Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère *AILE* n° 14
- Allard, S. (2004). Etude comparative du développement de la capacité narrative orale d'enfants francophones de milieux minoritaire et majoritaire. In : *RCLA-CJAL*, Université de Sainte-Anne. pp.1-22
- Auriac, E. & Favart, M. (2007). « Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif », *Langue française*, 2007/3 n° 155, p. 69-83.
- Barthes, R. (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. In: *Communications*, 8, Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit. pp. 1-27.
- Bates, P. (1978). « La sollicitation non verbale chez l'enfant ». *Sociologie et sociétés*, vol. 10, n° 1, 1978, p. 125-148.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Paris, P.U.F.
- Bernicot, J. (2003). Langage et cognition sociale : approche théorique et bases neurales de la pragmatique du langage. Étude des perturbations chez des patients avec lésions cérébrales. *Rapport de fin de recherche*. 113-115.
- Bernicot, J. (2006) L'acquisition du langage par l'enfant et la pragmatique : quand la parole est utile aux enfants. *Le Langage et l'Homme*, 41 (2), 1-5.
- Bernicot, J., Laval, V., Bareau, B., & Lacroix, A. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In B. Piérart (Ed.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 161-179). Bruxelles : de Boeck.
- Bernicot, J., Marcos, H., Day, C., Guidetti, M., Laval, V., Rabaim-Jamin, J. et Babelot, G. (1998). *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris, Armand Colin.
- Bessonnat, D. (1988). Le découpage en paragraphes et ses fonctions ; *Pratiques*, N°57, pp. 81-105
- Bidaud, E. et Megherbi, H. (2004). De l'oral à l'écrit. In *L'enfant, les livres, l'écrit - la lettre de l'enfance et de l'adolescence*, N° 61, 19-24.

Borel-Maisonny, S. (1966). *Langage oral et écrit. 1. Pédagogie des notions de base*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Bouvet, D. (2001). *La dimension corporelle de la parole*. Paris, Peeters.

Bres, J. (2001). « De la textualité narrative en récit oral : l'enchaînement des propositions » *Revue québécoise de linguistique*, vol. 29, n° 1, p. 23-49.

Brissaud, C. (2000). Acquisition de la morphologie verbale à l'oral et à l'écrit : convergences ou divergences ? pp. 31-45. *LIDIL*, N22, coordonné par J-M Colletta et J-P Chevrot. Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins.

Bronckart, J.P., (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne – Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C. et Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P., Bulea, E. et Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de linguistique française* 26, 345-369.

Brunel, G. (1979). « Le corps humain comme outil de communication : perspectives méthodologiques actuelles » in *Anthropologie et Sociétés*, vol. 3, n° 2, 1979, p. 1-20.

Calbris G. (2002) : Sémantisme des connecteurs : nuancement du verbal par le gestuel. *LIDIL*, 26, « Gestualité et syntaxe », 139-153.

Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS éditions

Canut, E. (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit*. « Travailler avec un chercheur dans l'école » Amiens, CRDP. Repères pour agir : premier degré.

Canut, E., Aquilo, C. & Rasse, A. (2005). Quelles modalités d'interactions verbales entre enseignant et apprenants ? Pour quelle maîtrise du langage oral et écrit ? in J.-F. Halté & M. Rispaïl. *L'oral en classe : compétences, enseignement, activités*. (pp.219-231).Paris, L'Harmattan.

Caprici, O., Colletta, J.-M., Cristilli, C., Ece Demir, O., Guidetti M. et Levine, S. (2010). L'incidence de la culture et de la langue dans les récits parlés et les gestes d'enfants français, italiens et américains âgés de 6 et 10 ans. In *Lidil N°42* pp. 139-158. LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III

Catach, N. (1980). La ponctuation. *Langue française*, 45:16-27

CEDILL- VALIBEL- université Louvain la Neuve. Utilisation et adaptation des conventions VALIBEL : <http://valibel.fltr.ucl.ac.be/>

Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris, P.U.F.

Chambon, A.-S. (1993). « Les stratégies narratives du récit et de la parole. Comment progresse et s'échafaude une méthode d'analyse », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 2, 1993, p. 125-135.

Chanquoy, L. & Fayol, M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de texte. Etude longitudinale du CP au CE2. In *Enfance*. Tome 48 n°2, pp. 227-241.

Charolles, M. (1988a). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57. pp. 3-13.

Charolles, M. (1988b). La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. *Pratiques* 60, pp. 75-97.

Charolles, M. Schnedecker, C. (1993). Coréférence et identité : le problème des référents évolutifs. In: *Langages*, 27e année, n° 112. Décembre 93. Temps, référence et inférence. pp. 106-126.

Chartier, A.-M., Clesse, C. et Hébrard, J. (1997). *Lire, écrire: entrer dans le monde de l'écrit*. T1. Paris, Hatier.

Cissé, A-S-D (2006). Etude comparée de la restitution de récits et la reformulation narrative d'élèves de CM2 et de 5ème dans les établissements du Togo. *Revue du CAMES - Nouvelle Série B*, Vol. 7 N° 2-2006 (2ème Semestre). pp 95-105.

Coirier, P., Gaonach, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, A. Colin.

Colas, A., Lo Giudice et Vion, M., (1999). L'ajustement gestuel au destinataire (sourd/entendant) en tâche de communication référentielle. In S., Santi et al. Eds. *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Paris, l'harmattan. 259-265.

Colletta, J.-M. (1998b) : À propos de l'enseignement-apprentissage de la production écrite. In C. Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation*. Paris, L'Harmattan : 153-175.

Colletta, J.-M. (1998c) : Quelques concepts pour baliser le champ de l'oral et réfléchir à une didactique de l'oral et des interactions. In C. Fintz (coord.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation*. Paris, L'Harmattan : 223-290.

Colletta, J.-M. (2000). Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale, pp. 81-98. In *LIDIL*, Numéro 22, coordonné par J-M Colletta et J-P Chevrot. Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins.

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

Colletta J.-M. (2004b). Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français dans le Monde*, 1-8.

Colletta, J.-M. (2008). « Signaux corporels et acquisition du langage : des relations constantes et étroites », revue *Langage et Pratiques*, 39.

Colletta, J.-M. (2009). L'acquisition et les troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée. *Clôture du projet ANR : document interne*, pp. 1-11.

Colletta, J.-M. (2012). Qu'est-ce que le texte? Cours de linguistique textuelle- Ch. 2. *Document interne*: université de Stendhal : Grenoble3

Colletta, J.-M., et Pellenq, C. (2005). Les coverbaux de l'explication chez l'enfant âgé de 3 à 11 ans. In actes du 2e congrès de l'ISGS : *Interacting bodies, corps en interaction*, Lyon, 15-18 juin 2005 [actes publiés sur CDRom].

Colletta, J.-M. et Pellenq, C. (2007). Explanation's gestures in French children: a window into abstract thought? *I.S.G.S. Third International Conference*, « Integrating Gestures ». June, 18-21, 2007, Evanston, Illinois.

Colletta, J.-M., Pellenq, C., et Rousset, I. (2008). Evolution du débit de parole chez l'enfant francophone dans des tâches narratives et conversationnelle. *27ème journée d'étude de la parole*. Avignon, 9-13 juin 2008.

Colletta, J.-M. et Pellenq, C. (2009a). The development of multimodal explanations in french children intitulé *The Development of Multimodal Explanations in French Children*,

Colletta J.M., Kunene R., Venouil A., Kaufmann V. et Simon J.P., (2009b): Multitrack annotation of child language and gestures, In M. Kipp, (Ed.), *Multimodal Corpora*, LNAI, Springer.

Colletta J.-M., Pellenq, C., Guidetti, M. (2010): Age-related changes in co-speech gesture and narrative: Evidence from French children and adults. *Speech Communication*, 52, pp. 565-576.

Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. De Boeck : Duculot.

Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue. *Pratique* 56, pp. 5-17.

Combettes, B. (1988). L'opposition écrit/oral et les stratégies de lecture. *Langue française*, Vol 80, N°1, 33-50.

Combettes, B. (1989). Discours rapporté et énonciation : trois approches différentes. *Pratiques* 64, pp. 111-122.

Corblin, F. (1985). Remarques sur la notion d'anaphore. *Revue québécoise de linguistique*, vol. 15, n° 1, p. 173-195.

Cornish, F. (2006). Relations de cohérence et anaphores en contexte inter-phrastique : une symbiose parfaite. *Langages* 163, Vol 40, pp.37-55.

Cortès, C. (1999). Du corps dans le langage. Sémiotisation, grammaticalisation, lexicalisation de la relation au corps humain. *Cahiers du CIEL* 1998-1999. Pp.7-19..

Cosnier, J et Brossard, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Cosnier, J. (1977). Communication non verbale et langage. In *Psychologie Médicale*, 9, 11 : 2033-2049.

Cosnier, J. et Vaysse, J. (1997). Sémiotiques des gestes communicatifs. In *Nouveaux actes sémiotiques*, 52, 7-28.

Daunay, B., et Denizot, N. (2007). Le récit, objet disciplinaire en français ? *Pratiques* N°133/134, 13-32.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques* ; N°113/114, pp. 7-28.

Demougin, P. & Cellier, M. (2002) La liste, un écrit réflexif? In J.-C. Chabanne & D. Bucheton, (Ed.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs* (pp. 73-98). Paris : P.U.F.

Doré, F.-Y. (1988). Cognition animale et humaine. In *Anthropologie et sociétés*, vol.12, N°3, 77-91.

Dubois, J. (2008). Point de compréhension sans ponctuation : la fonction expressive de la ponctuation peut-elle améliorer la compréhension en lecture à voix haute? Essai chez une enfant de 5ème primaire. Mémoire de fin d'études : *Haute Ecole Robert Schuman de Libramont – Belgique* (document en ligne)

Ducrot, J.-M. (2005). Les relations entre oral et écrit : prise de conscience d'une problématique d'ordre didactique. Article téléchargeable au Synergies FLE – <http://www.france-synergies.org>

Elalouf, M.-L. & Boré, C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires, *Revue Française de Linguistique Appliquée* 2007/1, N° 121, p. 53-70.

Fantazi, D. (2009). Anaphores et chaînes référentielles dans la narration enfantine à l'oral et à l'écrit. *Actes du Colloque AcquisiLyon*, 3-4 décembre 2009. Téléchargeable au <http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/Colloques/AcquisiLyon/pageweb/Fichier/Fantazi.pdf>

Fantazi, D. (2010). La gestualité cohésive dans les récits d'enfants âgés de 9 à 11 ans. In *LIDIL* N°42 pp. 97-112. LIDILEM, Université Stendhal-Grenoble III

Fantazi D. et Colletta J.-M. (2010) : L'effet du contenu narratif sur la focalisation dans les gestes iconiques. Actes publiés des *XXVIIIème Journées d'Etude sur la Parole (JEP'10)*, Mons, Belgique, 89-92. Disponible à l'adresse : <http://w3.umh.ac.be/jep2010/partenaires.php>.

Faraco, M. (2000). Gestes et fonctionnalité dans une séquence narrative en langue seconde. pp : 63-71.

Favart, M. & Chanquoy, L. (2007). « Les marques de cohésion comme outils privilégiés de la textualisation : une comparaison entre élèves de CM2 et adultes experts », *Langue française*, 2007/3 n° 155, p. 51-68.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.

Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Etude en production et en compréhension. In: *Langue française*. Vol. 81 N°1. Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques. pp. 21-39.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris, P.U.F.

Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. in M. Kail & M. Fayol (eds), *L'acquisition du langage*. Vol.2, Paris, PUF, p.183-213.

Fayol, M. (2002), (dir.) *Production du langage*. Traité des sciences cognitives. Paris : Hermès.

Fayol, M., Mouchon, S. et Gombert, J.E. (1989). L'utilisation de quelques connecteurs dans des rappels de récits chez des enfants de 5 à 8 ans. *L'année psychologique*, V89, N4, pp 513-529.

Feider, H. et Saint-Pierre, M. (1987). « Étude psycholinguistique des capacités pragmatiques du langage chez les enfants de cinq à dix ans ». *Revue québécoise de linguistique*, vol. 16, n° 2, p. 163-186.

- Fenoglio, I. (2007), « Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de prévisions textualisantes », *Langue française*, 2007/3 n° 155, p. 8-34.
- Ferré, G. (2008). Récits de femmes- analyse multimodale du récit conversationnel en français : une étude de cas. In *Congrè Mondial de Linguistique Française*, Paris, pp: 1-16.
- Ferré, G. (2010). Relations temporelles entre parole et gestualité co-verbale en français spontané. In *JEP 2010 Mons-Belgique*. pp: 13-16.
- Feyereisen, P. et De Lannoy, J.-D. (1985). *Psychologie du geste*. Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Filliettaz, L. (2001), « Formes narratives et enjeux praxéologiques : quelques remarques sur les fonctions du "raconter" en contexte transactionnel » *Revue québécoise de linguistique*, vol. 29, n° 1, p. 123-153.
- Filliettaz, L. (2007). "Gestualité et (re)contextualisation de l'interaction dans des réunions de relève de poste en milieu industriel" - In : L. Mondada (Ed.), *Interacting bodies / Le corps en interaction, Actes du colloque de Lyon*, <http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/>. Article
- Filliettaz, L. & Revaz, F. (2006). "Actualités du récit dans le champ de la linguistique des discours oraux. Le cas des narrations en situation d'entretien" - In : *Protée, "Actualités du récit : pratiques, théories, modèles"*, Vol. 32, no 2-3, pp. 53-66.
- Fornel (de), M. (1990). De la pertinence du geste dans les séquences de réparation et d'interruption. *Réseaux*, Volume 8, Numéro 2. p. 119 – 153.
- Foulin, J-N., Chanquoy, L. et Fayol, M. (1989). Approche en temps réel de la production des connecteurs et de la ponctuation : vers un modèle procédural de la composition écrite. In *Langue française*. Vol. 81 N°1. Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques. pp. 5-20.
- Fraisse, P. et Breyton, M. (1959). Comparaison entre les langages oral et écrit. *L'année psychologique*, V. 59, N°1, 61-71.
- Franckel, J-J. (1998). Référence, référenciation et valeurs référentielles. *Sémiotiques*, N15, Déc. 1998. pp. 61-84
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- Frochot M., Zagar D. et Fayol M. (1987). Effets de l'organisation narrative sur la lecture de récits. *L'année psychologique*. Vol. 87, n°2. pp. 237-251.
- Froment, M. (2005). « Quatre interprétations d'une consigne dans l'élaboration de textes écrits en classe de CM2 », *Langage et société*, 2005/1 n° 111, p. 97-117.
- Gadet, F. (2000). L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations-Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français" Paris les 23, 24 et 25 octobre 2000. Page de 1-9.
- Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Bruxelles, De Boeck.
- Gayraud, F., Gonnand, S., Kern, S. et Viguié, A. (1999). L'effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d'enfants francophones de 10ans. *Acquisition des langues*, Berder, 22-25 mars 1999.

Georget, P. (2008). «L'orateur e(s)t le geste. Les effets de l'expressivité non verbale des leaders politiques», *Les Cahiers de Psychologie politique* [En ligne], numéro 12, Janvier 2008. URL: <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=612>.

Godard, L. (1994). « Le développement du discours narratif oral d'élèves du primaire», *Revue québécoise de linguistique*, vol. 23, n° 2, 1994, p. 73-100.

Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

Gosselin, L. (2005). Contraintes pragmatico-cognitives sur l'ordre des constituants. Le cas des séquences de connecteurs exprimant la consécution temporelle. In P. Lane (dirigé). *Des discours aux textes : modèles et analyses*. Publications des universités de Rouen et du Havre.

Graziano, M. (2009). Le développement de la relation entre les compétences verbales et gestuelle dans la construction d'un texte narratif chez l'enfant âgé de 4 à 10 ans. *Thèse en sciences du langage-universités de Grenoble 3 : Stendhal et Naples orientale*

Greimas, A., (1973). Un problème de sémiotique narrative : les objets de valeur. In *Langages*, 8e année, n° 31. Sémiotiques textuelles. pp. 13-35.

Groupe EVA (1991). *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris, Hachette.

Gullberg M., De Bot K. et Volterra V. (2008): Gestures and some key issues in the study of language development, *Gesture*, 8, (2), 149-179.

Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. London, Longman.

Halté, J.-F. (2005). « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière » In J.-F. Halté, & M. Rispaïl, *L'oral en classe : compétences, enseignement, activités*. (pp. 11-31) Paris, L'Harmattan.

Halté, J.-F. & Rispaïl, M. (2005). *L'oral en classe : compétences, enseignement, activités*. Paris, L'Harmattan.

Héloir, A., Gibet, S., Courty, N., Raynaud, M. (2005). Système d'annotation et de segmentation de gestes de communication capturés. In *TALN 2005*, Dourdan, 6-10 juin 2005- université Bretagne-sud Vannes. pp 1-4.

Hickmann, M. (2002). Développement de la production verbale orale, 173-190. In Michèl Fayol (dir.) *Production du langage. Traité des sciences cognitives*. Paris : Hermès.

Hickmann, M. et Schneider, P. (1993). Children's ability to restore the referential cohesion of stories. *First Language*, 13: 169-202.

Huteau, M. & Lautrey, J. (1997). *Les tests d'intelligence*. Paris, La découverte.

Jisa, H. et Mazur, A. (2006). « L'expression de la causalité: une étude développementale » In C. Vaguer & D. Leeman (dir.) *Des savoirs savants aux savoirs enseignés- Didactique du français*. (pp.33-59).CEDOCEF. Presses universitaires de Namur, Collection : Diptyque N°8

Juven, P. (2001). Les caractéristiques spatio-temporelles et interactives des mouvements : transcription de corpus filmés. In G. Barrier et N. Pignier *Sémiotiques non verbales et modèles de spacialité*. (pp.89-96) presses universitaire de limoges, Pulim

- Karmiloff-Smith, (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Karmiloff-Smith, (1981). The grammatical marking of thematic structure in the development of language production In W. Deutsch, Ed., *The child's construction of language*.
- Karmiloff-Smith, A. (2001). *Comment les enfants entrent dans le langage*. Paris, Retz.
- Kendon, A. (1972). Some relationships between body motion and speech. In A.W. Siegman et B. Pope, Eds, *Studies in dyadic communication*: 177-210,
- Khomsî, A. (2001). *Evaluation du langage oral*. ELO. Paris: ECPA.
- Kita, S. (2008). "Speech and face to Face communication", *Presentation at Workshop*. France : Grenoble, October 2008
- Kita, S., & Özyurek, A. (2003). What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal? : Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking. In *Journal of Memory and Language* 48, 16-32.
- Kita, S., & Özyurek, A.(2007). How does spoken language shape iconic gestures? In S. Duncan,J. Cassell & E.T. Levy (Eds), *Gesture and dynamic dimension of language : essays in honor of David McNeill* (pp.67-74). Amsterdam: John Benjamins.
- Kita,S., Özyurek,A., Allen, S., Brown, A., Furman, R., et Ishizuka, T. (2007). Relations between syntactic encoding and co-speech gestures: Implications for a model of speech and gesture production. In *Language and cognitive processes*, 22 (8), 1212-1236. Psychology Press : Taylor & Francis Group.
- Kleiber, G. (1995). Avant propos. *Sémiotiques*, n°8, juin 1995 : 5-8.
- Koch, P. & Oestereicher, W. (2001). "Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache. Langage parlé et langage écrit". *Lexicon des Romanistischen Linguistik*, 1, 2 : 584-625.
- Kristeva, J. (1968). Le geste, pratique ou communication ? *Langages*, vol 3, numéro 10, pp. 48-64.
- Kunene-N, R. (2010). Étude interlangue du développement narratif multimodal chez l'enfant âgé de 6 à 12 ans en contexte isizulu et français. *Thèse en sciences du langage- université de Grenoble3 : Stendhal*
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris, Minuit.
- Labov, W. et J. Waletzky. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In *Essays on the Verbal and Visual Arts*. J. Helm (dir.). Seattle, University of Washington Press, pp. 12-44.
- Lane, Ph. (2005). (dir.). *Des discours aux textes : modèles et analyses*. Publications des universités de Rouen et du Havre.
- Le Pesant, D. (2002). La détermination dans les anaphores fidèles et infidèles. In: *Langages*, 36e année, n° 145. La détermination au regard de la diversité lexicale. pp. 39-59.
- Leconte, F. (2000). Récits enfantins en situation de contacts de langues et de cultures. *Repères*, N°21, 79-93.

- Leglise, I. (2000). Variations prosodiques et syntaxiques en français parlé : le cas des anaphores nominaux, *Linx* n°42, université paris X, Nanterre, 73-87.
- Lonzi, L. (1970) Anaphore et récit. In *Communications*, 16, 1970. Recherches rhétoriques. pp. 133-142.
- Lurçat, L. (1973). L'acquisition de la ponctuation. In *Revue française de pédagogie*. Vol 25 N°1, pp. 14-27.
- Maillard, M. (1972). Anaphores et cataphores. In *Communications*, 19, 1972. Le texte : de la théorie à la recherche. pp.93-104.
- Malrieu, D. (2003). Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes *MoDyCo* paris x – CNRS équipe linguistique des textes, juin 2003
- Marcie, P. (1977). L'agraphie. Historique neuropsychologique ; relation langage écrit et langage oral. *Langages* 11ème année, N°47, 70-85.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind. What gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2000). Introduction, pp 1-10. In *Language and gesture*. Cambridge, Cambridge University Press.2000.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago, University of Chicago Press.
- Megherbi, H. et Ehrlich M. (2004). Compréhension de l'oral chez de jeunes enfants bons et mauvais compreneurs de textes écrits. *L'année psychologique*. Vol. 104, n°3. pp. 433-489.
- Merle, J.-M. (2006). La connexion et les connecteurs ; la phrase existentielle, Publications de l'Université de Provence, Travaux du *CLAIX*, n° 19, 2005, dir. C. Touratier et J.-M. Merle, pp. 11-16.
- Moeschler, J. (2001). Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural. *Cahiers de Linguistique Française*, 24 : 1-25
- Ozyurek, A., Kita, S., Allen, S., Brown, A., Furman, R., et Ishizuka, T. (2008). Development of Cross-linguistic Variation in Speech and Gesture: Motion Events in English and Turkish. *Developmental Psychology*, Vol. 44, N° 4, 1040-1054.
- Ozyurek, A., Kita, S., Allen, S., Furman, R., et Brown, A. (2005). How does linguistic framing of events influence co-speech gestures? Insights from crosslinguistic variations and similarities. *Gesture* 5:1/2 (2005), 219-240. John Benjamins Publishing Company.
- Pagès, J.-C. (2006). « Ecriture et communication » In C. Vaguer & D. Leeman (dir.) *Des savoirs savants aux savoirs enseignés- Didactique du français*. (pp.151-165).CEDOCEF. Presses universitaires de Namur, Collection : Diptyque N°8
- Passerault, J.-M. (1991). La ponctuation : recherche en psychologie du langage. *Pratiques*, N°70, pp. 85-104.
- Peytard, J. (1978). Le récit des écoliers (enjeux d'une pratique). In *Langue française*. Vol. 38 N°1. Enseignement du récit et cohérence du texte. pp. 3-6.

- Piaget, J. (1989), 10<sup>ème</sup> Ed (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Pietro (de), J-F., Dolz, J., Idiazabal, I. et Rispaïl, M. (2000). L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? pp. 123-139. In *LIDIL*, N22, coordonné par J-M Colletta et J-P Chevrot. Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins.
- Pirchio, S., Caselli, M. et Volterra, V. (2003). Gestes, mots et tours de parole chez des enfants atteints du syndrome de Williams ou du syndrome de Down, *Enfance* 3, Volume 55, pp. 251-264.
- Pynte, J. et Denhière G. (1982). Influence de la thématization et du statut syntaxique des propositions sur le traitement de récits. *L'année psychologique*. Vol. 82, N°1. 101-129.
- Rastier, F. (1973). *Essais de sémiotique discursive*. Tours, Mame.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris, PUF.
- Reboul, A. (1997). (In)cohérence et anaphore : mythes et réalités ! In de Mulder, W., Tasmowski-De Ryck, L. & Veters, C. (eds) (1997). *Relations anaphoriques et incohérence*, Amsterdam, Rodopi, 297-314.
- Reichler-Beguelin, M-J. (1988), anaphore, cataphore et mémoire discursive. In *Pratiques*, N57. Pp.15-40.
- Reig-Alamillo, A., Colletta, J.-M. & Kunene, R.N. (2010). Reference tracking in gesture and speech. A developmental study on French narratives. *Rivista di Psicholinguistica Applicata*, X, 3: 75-95.
- Reuter, Y. (2001). *L'analyse du récit*. Paris, Armand Colin
- Romain, C. (2007). « L'emploi des temps et des organisateurs textuels dans des textes narratifs d'élèves de 9 à 14 ans issus de milieux socioculturels contrastés » *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, 2007, p. 209-235.
- Roulet et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- Rude, N., & Retel, O., (2000), *Statistique en psychologie*, Paris, In Press, coll. Psycho.
- Santi, S., Guaitella, I., Cavé, C. et Konopczynski, G., Eds. (1998). *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction*. Paris, L'Harmattan.
- Scherer K.R. (1984) : Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation. In J. Cosnier et A. Brossard, Dir., *La communication non verbale*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 71-100.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. la production des textes informatiques et argumentatifs*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Schneidecker, C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : le problème de continuité référentielle. *Pratiques*, N85, Mars 1995, pp.3-25
- Schneidecker, C. (2005). Les chaînes de référence dans les portraits journalistiques : éléments de description In *travaux de linguistique*, 51, 85-134.
- Traverso, V., (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.

- Vagner, C. & Leeman, D. (2006). *Des savoirs savants aux savoirs enseignés*. Didactique du français. Belgique, Presses universitaires de Namur.
- Vaillant, P. (1999). *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris, Honoré champion.
- Victorri, B. (2002). Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage. In *Langages*, 36e année, n°146. . L'origine du langage. pp. 112-125.
- Vincent, D. et Bres, J. (2001). « Présentation : pratiques du récit oral », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 29, n° 1, p. 7-10.
- Vion, M. & Colas, A. (1999). "Expressing coreference in French : cognitive constraints and development of narrative skills", *Journal of Psycholinguistic Research* 28 (3), 261-291.
- Vion, M. et Colas, A. (1998). L'introduction des référents dans le discours en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives. *L'année psychologique* 98, 37-59.
- Vion, M. et Colas, A. (2001). L'emploi des Connecteurs en Français : Contraintes Cognitives et Développement des Compétences Narratives (le cas de la narration de séquences arbitraires d'événements) CNRS – UMR Parole et Langage, Université de Provence. pp 632-651.
- Von Klitzing, K. et Lutz-Latil N. (2003) La narration chez les enfants traumatisés In *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 75–80
- Weck (de), G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*, Paris : Le Seuil.

## Annexes

### Annexe 1 : Exemple d'autorisation d'enregistrement



Nom et coordonnées du responsable de l'équipe ou du projet

\_\_\_\_\_

Présentation de l'enquête, ses objectifs, ses modalités

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Autorisation à faire remplir et signer par le locuteur ou le représentant légal du locuteur

Je soussigné(e) \_\_\_\_\_

Domicilié(e) à \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

1. autorise par la présente Mr/Mme \_\_\_\_\_  
 à procéder à l'enregistrement de \_\_\_\_\_  
 lieu, date(s), horaire(s) : \_\_\_\_\_

2. prends acte que les données enregistrées et exploitées seront anonymées avant toute diffusion, ce qui signifie :

- a) que dans la transcription des paroles, toute information devant rester confidentielle (nom, adresse ou autre information permettant d'identifier une personne ou un groupe) sera supprimée ou modifiée ;
- b) que les enregistrements audio seront bruités si nécessaire (lors de la mention d'une information devant rester confidentielle) ;
- c) que les enregistrements vidéo seront floutés si nécessaire (lors de la vision d'une information devant rester confidentielle).

3. autorise la diffusion de ces données sous leur forme audio ou vidéo aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymée (cocher les cases correspondantes) :

- a) à des fins de recherche scientifique (mémoire, thèse, article ou exposé scientifique)
- b) à des fins d'enseignement universitaire (cours, séminaire)
- c) pour diffusion auprès de la communauté des chercheurs (moyennant convention entre équipes)
- d) pour diffusion et archivage sur un site dédié à la recherche ou hébergeant des corpus

4. souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée :

\_\_\_\_\_

Lieu et date : \_\_\_\_\_

Signature :

Annexe 2 : Exemple du test d'évaluation du langage oral NLO (copie numérisée)

### Evaluation du Langage Oral

**Cahier de passation**

**Abdelhamid Khomsi**

Niveau: CM2  
 Nom: THOMAS  
 Prénoms: THOMAS  
 Sexe: M  
 Date de l'examen: 1997-03-06  
 Date de naissance: 1997-03-06  
 Age: 12-03-06

Compétence Intégrative (CI): 29  
 Compétence Globale (CG): 31  
 Production Linguistique (PL): 24

Lecture en Réception (LeaR): 19  
 Lecture en Production (LeaP): 45 (54)  
 Répétition de Mots (RM): 19

*mecca femme au foyer au travail des vêtements*

Passation avec niveaux d'arrêt

Passation complète

CE1: 19    CE2: 19

QOC: 45    LeaP: 54  
 QOF: 9

PSM    MSM    GSM    CF    CE1    CE2

Copyright © 2005 par les ECFA. Tous droits réservés.  
 25, rue de la Plaine - 75980 PARIS CEDEX 20

### 1. Lexique en Réception

*Montre-moi l'image qui te va et enlève*

Cage 1: voiture - chapeau - de - coquille

PSM

1. chat - souris - canard - arrose	<input type="checkbox"/>
2. chat	<input type="checkbox"/>
3. chat - kangourou - lapin - dindon	<input type="checkbox"/>
4. bateau - poisson - pain - croûton	<input type="checkbox"/>
5. valise - sac - arbre - maison	<input type="checkbox"/>
6. poisson - poisson - arroseur - arroseuse	<input type="checkbox"/>
7. sac - bid - ficelle - tissu	<input type="checkbox"/>
8. chaise - bar - tabouret - bureau	<input type="checkbox"/>
9. valise - pain - chapeau - bar	<input type="checkbox"/>
10. chat - sac - arroseur - poisson	<input type="checkbox"/>
11. poisson - lit - bureau - bureau	<input type="checkbox"/>
12. chapeau - arroseur - pain - chat	<input type="checkbox"/>
13. maison - table - arroseur - chaise	<input type="checkbox"/>
14. chat - kangourou - dindon - lapin	<input type="checkbox"/>
15. arroseur - chat - arroseur - poisson	<input type="checkbox"/>
16. bureau - arroseur - arroseur - arroseur	<input type="checkbox"/>
17. maison - arroseur - arroseur - arroseur	<input type="checkbox"/>
18. arroseur - arroseur - arroseur - arroseur	<input type="checkbox"/>
19. arroseur - arroseur - arroseur - arroseur	<input type="checkbox"/>
20. arroseur - arroseur - arroseur - arroseur	<input type="checkbox"/>

Notes: \*\* (encadrés à droite) si l'image choisie est l'image correcte. Entourer la réponse quand elle est différente.

LeaR: 19

### 2. Lexique en Production

*Qu'est-ce que c'est ?*

Cage 1: voiture

1. chat	<input type="checkbox"/>	26. arroseur	<input type="checkbox"/>
2. chat	<input type="checkbox"/>	27. bureau	<input type="checkbox"/>
3. table	<input type="checkbox"/>	28. poisson (arroseur) à large	<input type="checkbox"/>
4. chaise, croûton	<input type="checkbox"/>	29. poisson, maison, arroseur	<input type="checkbox"/>
5. chapeau	<input type="checkbox"/>	30. table (arroseur) à arroseur	<input type="checkbox"/>
6. globe	<input type="checkbox"/>	31. bureau	<input type="checkbox"/>
7. poisson	<input type="checkbox"/>	32. bureau	<input type="checkbox"/>
8. arroseur	<input type="checkbox"/>	33. bureau	<input type="checkbox"/>
9. poisson	<input type="checkbox"/>	34. arroseur	<input type="checkbox"/>
10. bureau	<input type="checkbox"/>	35. arroseur	<input type="checkbox"/>
11. arroseur	<input type="checkbox"/>	36. bureau	<input type="checkbox"/>
12. bureau	<input type="checkbox"/>	37. bureau	<input type="checkbox"/>
13. bureau de bureau, chat, poisson, poisson, arroseur	<input type="checkbox"/>	38. bureau, poisson, poisson	<input type="checkbox"/>
14. bureau	<input type="checkbox"/>	39. arroseur, bureau	<input type="checkbox"/>
15. bureau	<input type="checkbox"/>	40. bureau	<input type="checkbox"/>
16. bureau à pêche, bureau, bureau	<input type="checkbox"/>	41. arroseur	<input type="checkbox"/>
17. bureau d'arroseur	<input type="checkbox"/>	42. bureau, bureau, bureau	<input type="checkbox"/>
18. bureau	<input type="checkbox"/>	43. bureau	<input type="checkbox"/>
19. bureau	<input type="checkbox"/>	44. bureau	<input type="checkbox"/>
20. bureau	<input type="checkbox"/>	45. bureau	<input type="checkbox"/>
21. bureau, bureau	<input type="checkbox"/>	46. bureau	<input type="checkbox"/>
22. bureau	<input type="checkbox"/>	47. bureau	<input type="checkbox"/>
23. bureau	<input type="checkbox"/>	48. bureau	<input type="checkbox"/>
24. bureau	<input type="checkbox"/>	49. bureau	<input type="checkbox"/>
25. bureau	<input type="checkbox"/>	50. bureau	<input type="checkbox"/>

Notes: \*\* (encadrés à droite) si l'image choisie est l'image correcte. Entourer la réponse quand elle est différente.

LeaP: 45    LeaP: 54

QOC: 45    LeaP: 54  
 QOF: 9

PSM    MSM    GSM    CF    CE1    CE2

### 3. Production d'Énoncés

*Il faut te montrer des images et tu te vois raconter la plus que tu as vue*

PSM

1. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	11. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
2. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	12. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
3. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	13. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
4. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	14. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
5. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	15. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
6. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	16. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
7. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	17. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
8. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	18. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
9. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	19. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>
10. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>	20. Un chat est assis.	<input type="checkbox"/>

Total: 24

Production DyaL: 24  
 DyaP: 24

### 4. Compréhension (C2)

PSM

1. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
2. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
3. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
4. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
5. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
6. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
7. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
8. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
9. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
10. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
11. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
12. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
13. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
14. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
15. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
16. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
17. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
18. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
19. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
20. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
21. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
22. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
23. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
24. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
25. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
26. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
27. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
28. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
29. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
30. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
31. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
32. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
33. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
34. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
35. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
36. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
37. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
38. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
39. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
40. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
41. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
42. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
43. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
44. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
45. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
46. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
47. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
48. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
49. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>
50. Les enfants sont dans le jardin.	<input type="checkbox"/>

Total: 43

Compétence (C2)  
 CI: 25    H: 16  
 CG: 31    H: 16  
 AC: 2    H: 15  
 CD: 2

**5. Répétitions de mots**  
*Te répète après moi ce que tu vois sur la page. Si pour bien répéter pense que je ne te dis pas les mots des*

1	livres	
2	chapeaux	
3	voies	
4	maison	
5	livres	
6	voies	
7	livres	
8	voies	
9	voies	
10	livres	
11	maison	
12	maison	
13	voies	
14	maison	
15	voies	
16	voies	
17	maison	
18	maison	
19	maison	
20	voies	
21	livres	
22	livres	
23	livres	
24	voies	
25	livres	
26	voies	
27	voies	
28	voies	
29	voies	
30	voies	
31	voies	
32	voies	

Notes: "+" (écrit à droite) quand la répétition est phonologiquement correcte. La correction a été en italique.

Répl. 1: Répl. M:

Répl. 2: Répl. M:

**6. Compréhension (C2)**  
*Exemple: Réponds l'image où il y a...  
 Deviens prélatif. - Envoie bien ce que j'ai dit et montre-moi l'image où il y a ce que j'ai dit.*

01	La grande image	CD
02	Le ciel bleu	FD
03	Le ciel bleu	FD
04	Le grand bleu	CD
05	Le ciel en action	FD
06	Les enfants jouent à l'école	FD
07	Les enfants jouent	FD
08	Le ciel en action	FD
09	Le ciel en action	FD
10	Le ciel en action	FD
11	Le ciel en action	FD
12	Le ciel en action	FD
13	Le ciel en action	FD
14	Le ciel en action	FD
15	Le ciel en action	FD
16	Le ciel en action	FD
17	Le ciel en action	FD
18	Le ciel en action	FD
19	Le ciel en action	FD
20	Le ciel en action	FD
21	Le ciel en action	FD
22	Le ciel en action	FD
23	Le ciel en action	FD
24	Le ciel en action	FD
25	Le ciel en action	FD
26	Le ciel en action	FD
27	Le ciel en action	FD
28	Le ciel en action	FD
29	Le ciel en action	FD
30	Le ciel en action	FD
31	Le ciel en action	FD
32	Le ciel en action	FD

Notes: Répondre d'une Préposition Dérivée (PD) ou d'une Fonction Changeligne (FC) pour les points, en entourant le sigle et le numéro. Ne pas "répondre" à deux quand la désignation est correcte ou non. Le numéro de l'image choisie, et compté s'il s'agit d'un échec de désignation, en première et deuxième présentations. Note: le cas échéant, les désignations partielles. Note les interruptions (I) en deuxième présentation.

Compréhension (I): FD, CI, AC, FC, CG, P, CD

FSM: 

20	15	10	5	0
10	5	0	0	0
5	0	0	0	0
0	0	0	0	0

MSM: 

20	15	10	5	0
10	5	0	0	0
5	0	0	0	0
0	0	0	0	0

**Annexe 3 : Clichés correspondant aux épisodes de RW&G et RT&J**

**3.1. Clichés de RW&G**



Épisode A : entrée du mouton



Épisode B : le réveil



Épisode C : la machine en panne



Épisode D : les événements mystérieux



Épisode E : fin

### 3.2. Clichés de RT&J



Épisode A : dans le nid



Épisode B : du nid au lit



Épisode C : l'éclosion



Épisode D : l'empreinte



Épisode E : les dégâts



Épisode F : comment calmer le bébé oiseau



Épisode G : retour au nid

**Annexe 4 : Eléments de scripts récits de situations RW&G****Liste des épisodes**

Nr	Episode
A	Entrée du mouton dans la maison de W & G
B	Le réveil
C	La machine en panne
D	Les événements mystérieux
E	Fin

**Liste des micro-épisodes**

Nr	ElementDuScript-cp
A1	Gromit tricote dans son lit
A2	Les objets tremblent sur la table de nuit
A3	Un camion arrive
A4	Le mouton bêle
A5	Gromit tricote dans son lit
A6	Le mouton s'échappe du camion
A7	le conducteur l'aperçoit
A8	Le mouton entre dans une maison
A9	C'est la maison de Wallace et Gromit
B1	Gromit se sert du café
B2	Il lit le journal
B3	On sonne
B4	Wallace demande du porridge
B5	Gromit actionne une manette
B6	Le lit de Wallace se soulève
B7	Wallace tombe
B8	Il se retrouve assis à la table de la cuisine
B9	Une machine l'habille
B10	Gromit appuie sur un bouton
B11	Une autre machine sert Wallace en porridge
C1	La machine n'arrête pas d'envoyer du porridge
C2	Wallace se retrouve couvert de porridge
C3	Gromit parvient à stopper la machine
C4	Gromit voit le fil de la machine rongé
C5	Wallace s'essuie
C6	Il demande si c'est à cause des souris
D1	Gromit entend quelque chose
D2	Wallace va préparer son porridge
D3	Gromit va voir ce qu'il se passe
D4	Il découvre qu'une plante a été grignotée
D5	Wallace découvre un trou dans la boîte de céréales
D6	Il découvre que le fromage a été rongé
D7	Il demande à Gromit si c'est lui
D8	Le mouton passe derrière Gromit
D9	Gromit entend à nouveau quelque chose
D10	Il découvre que la plante a été complètement mangée
D11	Gromit entend un nouveau bruit
D12	Il aperçoit une feuille qui tombe
D13	Wallace prend son journal
D14	Il découvre un trou en plein milieu
D15	Il envisage d'appeler le service de dératisation
E1	Le téléphone sonne
E2	Wallace décroche
E3	Le mouton est sous ses pieds en train de mâcher la paille d'un siège

**Annexe 5 : Eléments de scripts récit d'actions RT&J****Liste des épisodes**

Code	Description de l'épisode
A	Dans le nid
B	Du nid au lit
C	L'éclosion
D	L'empreinte
E	Les dégâts
F	Comment clamer le bébé oiseau
G	Retour au nid

**Liste des micro-épisodes**

Code	Description du micro-épisode
A1	La maman tricote
A2	La maman regarde l'œuf
A3	La maman tricote
A4	La maman regarde l'heure
A5	La maman pose son tricot
A6	La maman borde l'œuf
A7	La maman le contemple l'œuf
A8	La maman s'en va
B1	L'œuf saute
B2	L'œuf tombe dans la toile d'araignée
B3	La toile se rompt
B4	L'œuf tombe dans la fleur
B5	La fleur dépose l'œuf sur la feuille
B6	L'œuf roule sur la feuille jusqu'à la maison
B7	L'œuf pousse la porte
B8	L'œuf roule jusqu'au lit
C1	La souris se retourne sur l'œuf
C2	L'œuf réveille la souris
C3	La souris découvre l'œuf
C4	L'œuf fait tomber la souris du lit
D1	L'œuf éclot
D2	Le bébé oiseau court avec sa coquille sur la tête
D3	la souris enlève la coquille
D4	le bébé oiseau court en cercle
D5	Le bébé oiseau prend la souris pour sa mère
D6	Le bébé oiseau fait un câlin à la souris
D7	La souris caresse la tête du bébé oiseau
E1	La bébé oiseau a vu quelque chose
E2	Le bébé oiseau court et grimpe sur la commode
E3	Le bébé oiseau attaque la commode avec son bec
E4	Le bébé oiseau détruit du lampadaire
E5	La souris veut attraper le bébé et reçoit l'abat-jour sur la tête
E6	Le bébé oiseau fait un trou dans le mur avec son bec
E7	La souris bloque l'oiseau par le bec et vibre
E8	La souris pose l'oiseau
F1	La souris a une idée
F2	La souris va chercher quelque chose à manger
F3	La souris tend un morceau de nourriture
F4	Le bébé oiseau mange
F5	La souris tend un autre morceau de nourriture
F6	Le bébé oiseau mange le morceau de nourriture et le bras de la souris
F7	La souris se libère
F8	L'oiseau se retrouve planté
F9	La souris dé plante l'oiseau
F10	La souris s'éponge le front et veut s'asseoir
F11	Le bébé oiseau détruit le tabouret et la souris tombe
G1	La souris regarde l'oiseau avec colère
G2	La souris prend le bébé oiseau dans ses bras
G3	La souris emporte l'oiseau dehors
G4	La souris regarde en l'air et cherche en tournant la tête à droite puis à gauche
G5	La souris a vu quelque chose et sourit
G6	La souris monte sur l'arbre jusqu'au nid
G7	La souris met le bébé oiseau au lit
G8	La souris fait au revoir
G9	La souris s'en va

**Annexe 6 : Exemples de récits transcrits : (oral et écrit du même enfant)****Sujet N° 007****1. Age et identification**

		année	mois	jour	
Ecole : école1	Classe : CM2	Date de l'examen	2006	06	09
Nom : anonymat	Sexe : F	Date de naissance	1995	04	29
Prénom : Léna	Prof : Jean Martin	Age	11	01	10

**2. Niveau Linguistique Oral**

Lexique en Réception (LexR)	19	Compréhension Immédiate (CI)	28
Lexique en Production (LexP)	40	Compréhension Globale (CG)	32
Répétition de Mots (RépM)		Production Linguistique (RépSyn) (MorSyn)	25

**3. Transcription du récit écrit :**

Wallace et Gromit :

Gromit tricote dans son lit quand il entend du bruit. Il est étonné, puis tout tremble. Un mouton casse les planches du camion qui c'est arrêté juste devant la maison de Wallace et Gromit à blanc cause du feu rouge. Puis, le matin, quand Gromit est levé Wallace appuie plusieurs fois sur une manète.

il entre  
dans une  
la maison

Wallace glisse sur son lit qui c'est penché et tombe sur son pantalon qui est blanc pendu alors il tombe ensuite sur la chaise de la cuisine. Après une machine lui enfle ces manches et son pull. Puis Gromit appuie sur un bouton qui fait, que, une machine projette du borridge sur la table et, puis au bon moment le bol se retourne sur la table et le borridge tombe dedans. Mais, la machine débloque et continue à projeter de la pâte. Tout atterrit sur Wallace qui est collé aux murs ! Alors Gromit essaie de comprendre ce qui se passe et voit que le fil électrique de la machine est coupé. « je vais me préparer mon borridge tout seule ! » dit Wallace. Gromit regarde

c'est blanc peut  
être des souris ?

une plante. Puis Wallace sort la boîte de borridge mais elle est percée « sa par exemple ! » dit Wallace « Est-ce que tu a eu un petit creu cette nuit ? » dit Wallace à Gromit. Gromit ne répond

quelqu'un s'en sans  
pris à mon fromage

pas car il a entendu le mouton croquer les feuilles. Il va voir... et il voit la plante toute mangée ! Alors il continue et il voit une feuille par terre. Ensuite Wallace lit son journal (il y a un trou dans le journal). Il dit à Gromit qu'il faudrait appeler le service des rats. Derrière le journal on voit une photo de mouton. En fait la personne qui a perdu son mouton passa une annonce. Le téléphone sonne et Wallace répond en fête la femme dit seulement « allô » mais elle demande sûrement « pouvez-vous chercher mon mouton ? ». « Parce que Wallace et Gromit, leur métier c'est l'œuvre de trouver les choses perdu etc... A la fin de l'histoire je pense que Wallace et

l'œuvre de  
vitrine

Gromit pense que c'est un rat ou une souris. Ils sont très étonnés car un rat ou une souris ne peut pas manger une plante entière en deux secondes.

#### 4. Transcription du récit oral :

Adulte 1 est-ce que tu veux bien maintenant nous raconter l'histoire que tu viens d(e) voir?  
 Enfant 3 b(i)en (il) y a:: (il) y a un mouton qui s'est échappé d'un camion de:: d'un camion et:: et puis  
 b(i)en i:: i(l) va dans la maison et i(l) fait plein de:: de:: choses euh pour se faire remarquer alors qu'en fait  
 euh:: gromit et wallace (en)fin wallace et gromit i(ls) savent pas:: c'est quoi i(ls) pensent que c'est un rat (xx)  
 Enfant 27 j(e) dois continuer?  
 Enfant 31 et:: ben après euh:: j(e) dois raconter tout c(e) qu' i(l) fait ou pas?  
 Enfant 37 alors b(i)en d'abord euh:: (il) y a euh:: b(i)en (il) y a:: (il) y a:: gromit qui qui tire sur une  
 {rire} \*malette enfin bon sur un truc pour euh:: pour que wallace i(l) tombe de son lit et:: et qui:: et qu'i(l)  
 s'habille un peu b(i)en qu'i(l) tombe sur le:: la siège dans la cuisine et p(u)is après b(i)en (il) y a sa:: (il) y a son::  
 projecteur de:: b(i)en qui:: qui va dans l(e) bol et:: et p(u)is après i(l) l'a débloquent donc euh i(l) continue  
 (en)fin:: i(l) va sur lui p(u)is après (il) y a gromit qui regarde et p(u)is en fait euh c'est:: le fil il avait été coupé  
 et euh:: après heum:: (il) y a gromit qui euh non wallace i(l):: i(l) voit qu'i(l) y a quelqu'un qu(i) a mangé son  
 fromage et qui a:: mangé aussi la boà@te de:: b(i)en j'sais plus comment ça s'appelle et:: et puis après euh::  
 (il) y a (il) y a gromit i(l) v/ non oui gromit i(l) voit que:: les feuilles euh de:: d'un \*arbuste a été mangé et:: et  
 à chaque fois il entend des pas mais i(l) (ne) sait pas:: i(l) croit qu(e) c'est des ra donc après euh:: (il) y a:: (il)  
 y a gromit et non wallace non! euh:: b(i)en euh l'homme qui veut \*euhn:: aller chercher euh:: (en)fin qui veut  
 appeler les:: le truc pour chercher les ra et puis en fait on l'appelle et c'était pour euh:: pour euh:: pour que:: i(l)  
 fasse euh j(e) pense i(l) retrouve le mouton mais j(e) suis pas sà»re ça ça l(e) dit pas b(i)en voilà avec son  
 journal aussi (il) y a des (xx) et derrière le journal (il) y avait un:: un une photo d'un mouton donc sûrement le  
 mouton qui s'est échappé et que si quelqu'un le r(e)trouvait  
 Adulte 137 t(u) as tout raconté?  
 Enfant 139 ben:: b(i)en au début i(l) tricote  
 Enfant 145 b(i)en:: je sais pas ouais j(e) pense  
 Adulte 149 très bien

**Annexe 7 : Exemple de récits écrits selon l'école**

École 1 (milieu aisé) :

C'est l'histoire d'un petit oiseau qui courne un œuf et qui regarde l'heure et après avoir regardé l'heure pour aller voir des amis (je pense), l'œuf tombe de l'arbre et va dans la maison de Jérôme et va pile dans le lit au dort Jérôme et l'oiseau mange tout le matériel de Jérôme et Jérôme le raporte dans le lit au il était.

École 2 (milieu moins aisé)

Sont m'été de se rose revella le chien de une machine automatique qui donnait amen croquet et la machine ne marché plus il y on homme a dit : alors j'irai me service taiseuse quand il alla lepoque était mecha aussi, i au chien tu avait un œuf ce sait tu ami il alla dans le caulier et vu que que l'arbre qui a avu une faillit qui tomba il

**Annexe 8 : Exemple de récits écrits selon le niveau linguistique**

Enfant de niveau linguistique en-dessous du score moyen NLO

c'était un oiseau qui courait son œuf et c'est oiseau regarde son œuf et après il regarde l'heure et l'oiseau part du nid et l'œuf se met a bouger et l'œuf tombe du nid et tombe sur une toile d'araignée et toile d'araignée se casse il tombe sur une feuille de fleur amortie la chute et y va dans une maison de souris et il est et il mange beaucoup de chose et la souris la raporte dans son nid

Enfant de niveau linguistique équivalent au score moyen NLO

C'est une maman oiseau qui est en train de tricoter, l'oiseau elle regarde son œuf et se remé a tricoter, elle regarde l'heure puis sonna. Toit d'oiseau l'œuf se met a bouger il roule au bas du nid il tombe dans une toile d'araignée qui casse il tombe dans une fleur qui tombe dans la feuille qui roule dans la maison d'une souris qui dort mais quand la souris se réveille l'œuf se met a bouger et se réveille elle voit l'œuf, l'œuf le petit oiseau casse la capote et va manger l'armoire, le mur, la lampe, le tabouret. La souris ramène l'oiseau dans son nid qui installe a la rime d'un arbre.

Enfant de niveau linguistique en-dessus du score moyen NLO

Il y a une Serdy la souris elle dort tranquillement dans son lit.  
 Dans un nid en haut de l'arbre il y a une maman ~~oiseau~~ oiseaux et sont  
 mais la maman est déçue et sans ça. L'oeuf tombe dans une boîte d'œufs  
 et puis dans une fleur et grandit une petite oie de Serdy l'oeuf éclo la souris  
 s'éveille vers sa maman et s'empare plein de chose la lampe, l'armoire, et son bras  
 il essaye de l'embrasser et il en a marre et la ramène dans son nid.

### Annexe 9 : Grille de codage de la CSP des parents

Catégories socioprofessionnelles	Code
Agriculteurs exploitants	1
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	2
Cadres et professions intellectuelles supérieures	3
Professions intermédiaires	4
Employés	5
Ouvriers	6
Retraités	7
Autres personnes sans activité professionnelles	8

**Annexe 10 : Taux de densité narrative à l'oral et à l'écrit**

Elèves	Récit oral	Récit écrit	Moyenne
Rémi	0,56	0,55	0,56
Isabelle	0,48	0,71	0,60
Marie.ma	0,65	0,72	0,68
Cynthia	0,21	0,67	0,44
Ophélie	0,51	0,79	0,65
Alexandre.d	0,44	0,73	0,59
Jason	0,54	0,65	0,60
Gael	0,48	0,74	0,61
Robin	0,53	0,76	0,64
Mathieu	0,58	0,65	0,62
Anne	0,55	0,68	0,61
Anais	0,52	0,59	0,55
Marie.fr	0,51	0,73	0,62
Thomas	0,53	0,63	0,58
Alice	0,47	0,74	0,61
Cléa	0,45	0,62	0,54
Romane	0,53	0,56	0,55
Jonas	0,44	0,46	0,45
Maxime	0,39	0,67	0,53
Ayse-Gul	0,93	0,89	0,91
Fatih	0,91	0,78	0,84
Hakim	0,86	0,76	0,81
Hannane	0,45	0,83	0,64
Inès	0,76	0,76	0,76
Khaoula	0,95	0,69	0,82
Madina	0,91	0,75	0,83
Wacil	0,92	0,85	0,89
Yamina	0,82	0,75	0,79
ClémentC	0,38	0,71	0,54
ClémentV	0,26	0,64	0,45
Coline	0,42	0,53	0,47
Lea	0,37	0,50	0,44
Lena	0,38	0,48	0,43
Ludovic	0,57	0,83	0,70
Marine	0,42	0,70	0,56
Messaouda	0,25	0,64	0,45
Natacha	0,43	0,59	0,51
Pauline	0,43	0,48	0,45
Suzie	0,45	0,56	0,51
Elodie	0,67	0,58	0,62
Aliçan	0,74	0,78	0,76
Célia	0,72	0,58	0,65
Gul-Fayza	0,77	0,70	0,74
Ilyès	0,84	0,73	0,78
Thien Van	0,94	0,74	0,84
Thomas	0,92	0,84	0,88
	<b>0,58</b>	<b>0,68</b>	<b>0,63</b>

**Annexe 11 : Taux de précision narrative à l'oral et à l'écrit**

Elèves	Récit oral	Récit écrit	Moyenne
Rémi	0,63	0,67	0,65
Isabelle	0,27	0,27	0,27
Marie.ma	0,20	0,33	0,26
Cynthia	0,05	0,18	0,12
Ophélie	0,47	0,40	0,44
Alexandre.d.ma	0,22	0,20	0,21
Jason	0,25	0,27	0,26
Gael	0,56	0,53	0,55
Robin	0,47	0,51	0,49
Mathieu	0,56	0,58	0,57
Anne	0,22	0,38	0,30
Anais	0,62	0,80	0,71
Marie.fr	0,35	0,29	0,32
Thomas	0,36	0,18	0,27
Alice	0,16	0,36	0,26
Cléa	0,69	0,84	0,76
Romane	0,51	0,16	0,34
Jonas	0,55	0,11	0,33
Maxime	0,16	0,22	0,19
Ayse-Gul	0,98	0,45	0,72
Fatih	1,40	0,84	1,12
Hakim	1,76	0,64	1,20
Hannane	0,24	0,55	0,39
Inès	0,64	0,45	0,55
Khaoula	1,07	0,45	0,76
Madina	0,53	0,33	0,43
Wacil	1,40	0,96	1,18
Yamina	1,24	0,73	0,98
ClémentC	0,61	0,55	0,58
ClémentV	0,23	0,52	0,38
Coline	0,64	0,59	0,61
Lea	0,50	0,52	0,51
Lena	0,45	0,68	0,57
Ludovic	0,27	0,23	0,25
Marine	0,57	0,48	0,52
Messaouda	0,39	0,32	0,35
Natacha	0,45	0,68	0,57
Pauline	0,77	0,73	0,75
Suzie	0,23	0,43	0,33
Elodie	0,18	0,50	0,34
Aliçan	0,52	0,70	0,61
Célia	0,98	0,48	0,73
Gul-Fayza	2,70	1,16	1,93
Ilyès	0,82	0,61	0,72
Thien Van	3,61	2,23	2,92
Thomas	2,59	1,73	2,16
	<b>0,72</b>	<b>0,56</b>	<b>0,64</b>

**Annexe 12 : Relations sémiotiques geste-parole**

Enfant	Nb propositions	élaboration	taux élabo	supplément	taux suppl	autres relation	taux autres
Rémi	62	2	0,03	1	0,02	9	0,15
Isabelle	31	2	0,06	11	0,35	7	0,23
Marie.ma	17	1	0,06	5	0,29	2	0,12
Cynthia	14	1	0,07	1	0,07	2	0,14
Ophélie	51	17	0,33	4	0,08	5	0,10
Alexandre.d.ma	27	15	0,56	10	0,37	2	0,07
Jason	26	4	0,15	8	0,31	6	0,23
Gael	65	16	0,25	6	0,09	5	0,08
Robin	49	4	0,08	2	0,04	3	0,06
Mathieu	53	14	0,26	7	0,13	6	0,11
Anne	22	7	0,32	2	0,09	4	0,18
Anais	66	3	0,05	10	0,15	4	0,06
Marie.fr	37	3	0,08	3	0,08	2	0,05
Thomas	38	6	0,16	13	0,34	0	0,00
Alice	19	0	0,00	3	0,16	1	0,05
Cléa	84	3	0,04	2	0,02	1	0,01
Romane	53	8	0,15	3	0,06	1	0,02
Jonas	68	47	0,69	25	0,37	4	0,06
Maxime	23	8	0,35	1	0,04	1	0,04
Ayse-Gul	58	7	0,12	8	0,14	0	0,00
Fatih	85	6	0,07	1	0,01	2	0,02
Hakim	113	3	0,03	5	0,04	3	0,03
Hannane	29	1	0,03	4	0,14	0	0,00
Inès	46	0	0,00	7	0,15	3	0,07
Khaoula	62	0	0,00	1	0,02	2	0,03
Madina	32	2	0,06	0	0,00	3	0,09
Wacil	84	1	0,01	2	0,02	7	0,08
Yamina	83	0	0,00	1	0,01	14	0,17
ClémentC	71	2	0,03	3	0,04	0	0,00
ClémentV	39	6	0,15	1	0,03	1	0,03
Coline	67	9	0,13	6	0,09	5	0,07
Lea	59	6	0,10	1	0,02	2	0,03
Lena	52	7	0,13	6	0,12	4	0,08
Ludovic	21	1	0,05	6	0,29	1	0,05
Marine	60	1	0,02	0	0,00	3	0,05
Messaouda	67	5	0,07	1	0,01	2	0,03
Natacha	47	8	0,17	8	0,17	7	0,15
Pauline	79	8	0,10	5	0,06	1	0,01
Suzie	22	2	0,09	3	0,14	0	0,00
Elodie	21	1	0,05	1	0,05	3	0,14
Aliçan	31	1	0,03	2	0,06	8	0,26
Célia	60	7	0,12	0	0,00	0	0,00
Gul-Fayza	154	16	0,10	1	0,01	0	0,00
Ilyès	43	0	0,00	3	0,07	5	0,12
Thien Van	170	4	0,02	2	0,01	0	0,00
Thomas	124	3	0,02	1	0,01	13	0,10
Moyenne	56,17	5,83	0,12	4,26	0,10	3,35	0,07

**Annexe 13 : Emplacement de la ponctuation dans le texte**

Enfant	Nb propositions	intra épisode	taux intra	inter épisode	taux inter
Rémi	67	5	0,07	4	0,06
Isabelle	21	0	0,00	1	0,05
Marie.ma	25	8	0,32	7	0,28
Cynthia	15	7	0,47	5	0,33
Ophélie	28	0	0,00	0	0,00
Alexandre.d.ma	15	4	0,27	3	0,20
Jason	23	8	0,35	3	0,13
Gael	39	6	0,15	4	0,10
Robin	37	1	0,03	1	0,03
Mathieu	49	30	0,61	6	0,12
Anne	31	2	0,06	1	0,03
Anais	75	5	0,07	4	0,05
Marie.fr	22	6	0,27	3	0,14
Thomas	16	0	0,00	0	0,00
Alice	27	1	0,04	2	0,07
Cléa	74	12	0,16	8	0,11
Romane	16	2	0,13	3	0,19
Jonas	13	0	0,00	2	0,15
Maxime	18	0	0,00	0	0,00
Ayse-Gul	28	0	0,00	1	0,04
Fatih	59	0	0,00	1	0,02
Hakim	46	0	0,00	0	0,00
Hannane	36	2	0,06	5	0,14
Inès	33	3	0,09	3	0,09
Khaoula	36	0	0,00	1	0,03
Madina	24	1	0,04	3	0,13
Wacil	62	11	0,18	5	0,08
Yamina	53	1	0,02	4	0,08
ClémentC	34	1	0,03	1	0,03
ClémentV	39	6	0,15	3	0,08
Coline	49	10	0,20	4	0,08
Lea	46	6	0,13	4	0,09
Lena	63	20	0,32	5	0,08
Ludovic	14	3	0,21	2	0,14
Marine	30	2	0,07	3	0,10
Messaouda	22	1	0,05	2	0,09
Natacha	48	8	0,17	5	0,10
Pauline	67	9	0,13	5	0,07
Suzie	34	10	0,29	4	0,12
Elodie	38	7	0,18	6	0,16
Aliçan	40	4	0,10	3	0,08
Célia	36	7	0,19	2	0,06
Gul-Fayza	73	7	0,10	5	0,07
Ilyès	37	1	0,03	0	0,00
Thien Van	132	4	0,03	2	0,02
Thomas	90	1	0,01	3	0,03
moyenne	40,87	4,83	0,14	3,02	0,10